



Por definición, la epistemología es un examen de los orígenes, naturaleza, métodos y límites del conocimiento. Bateson (1979) la define como "una rama de la ciencia combinada con una rama de la filosofía. Como ciencia, la epistemología es el estudio de cómo organismos o agregados particulares conocen, piensan y deciden. Como la filosofía, la epistemología es el estudio de los límites necesarios y otras características de los procesos de conocer, pensar y decidir". Sin embargo, cualquier epistemología se asienta enteramente en la tradición intelectural occidental. No hay tal en la vida de los criadores campesinos de los Andes Centrales. Esa vía intelectual a la reflexión sobre el saber es deconocida aquí. Proponemos, por tanto, una comprensión más amplia de la epistemología que no la reduzca a una teoría del conocimiento científico sino que abarque el espectro de vías de acceso al saber que facilita el fluir de la vida.



Proyecto Andino de
Tecnologías Campesinas

HOPE NL **TAREA-CUSCO** **CEPROSI**
Centro de Promoción
Del Saber Indígena



Asociación
Pukllasunchis

Epistemologías en la Educacion Intercultural

EPISTEMOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL



EPISTEMOLOGIAS EN LA EDUCACION INTERCULTURAL

Memorias del I Taller sobre Educacion Intercultural y Epistemologias Emergentes.

Cusco, Peru. Noviembre 2008.



PRATEC
Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas

Martín Pérez 866, Magdalena del Mar. Lima, Perú.

Telefax: 261-2825

email: pratec@pratec.org.pe

www.pratec.org.pe

Primera edición: Mayo 2009.
Tiraje: 200 ejemplares

ISBN:
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº:

Diseño, edición y carátula: María Gabriela Rengifo Faiffer
Cuidado de edición: Gladys Faiffer
Impreso en: Bellido Ediciones EIRL
Los Zafiros 244, Balconcillo. Lima, Perú.

Contenido

A. PRESENTACIÓN 6

B. INTRODUCCIÓN 8

NOTAS PARA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA AFIRMACIÓN CULTURAL EN LOS ANDES CENTRALES 8

Jorge Ishizawa. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC).

I. ¿Por qué una epistemología? 8

II. Algunas precisiones necesarias 9

III. El Acompañamiento de la afirmación cultural 13

IV. Sobre la formación del acompañante 14

V. Pasarelas entre cosmovisiones 16

VI. Un elemento central: El lenguaje 16

VII. Un ejemplo: La región ritual 17

VIII. Epistemología de la Afirmación Cultural 18

IX. Epistemologías y metáforas raigales 18

X. Modalidades de afirmación cultural 19

Referencias 19

ÁREA COMUNICACION INTEGRAL 21

1. APUNTES PARA UN ABORDAJE CULTURAL DE LA LENGUA ESCRITA 22

Cecilia Eguiluz D. Asociación Pukllasunchis *22*

1. Lengua escrita y Estado 22

2. Oralidad y escritura: Memorias de terror y visiones de progreso 24

3. Por encima de la historia, mecanismos de incorporación actual de la lengua escrita 26

4. Comunidades andinas: reinterpretaciones alrededor de la escritura 28

Bibliografía 31

2. REFLEXIONES SOBRE EL ÁREA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL Y LA COMPRENSIÓN LECTORA 32

Prof. Ruth Dina Santisteban Matto. Asociación Pukllasunchis. Programa EIB *32*

1. La comprensión lectora desde el mundo moderno occidental 32

2. ¿Qué es leer? 33

3. La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información. 33

4. La lectura como un proceso interactivo 35

5. La comprensión lectora y el mundo andino 36

Referencias 38

3. LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA RURAL ANDINA. Notas para una reflexión epistemológica de la relación entre el lenguaje oral y escrito 39

Prof. Robinson Rhoddo Rojas. CEPROSI. "Apu Ausangate". Cusco, *39*

Oralidad y textualidad 39

1. Introducción 39

2. La Oralidad en contextos rurales 40

3. La escritura en contextos andinos rurales 43

Bibliografía 47

4. ALGUNOS INDICIOS PARA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA ORALIDAD QUECHUA **48**
Justo Oxa Díaz. ISP Túpac Amaru - CEPROSI. Cusco. *48*
1. Algunas precisiones previas 49
2. Averiguaciones preliminares 55
3. Adaptaciones locales de la escritura alfabética 69
Referencias 71

ÁREA LÓGICO MATEMÁTICA **73**

5. NOTAS SOBRE UNA ENSEÑANZA CULTURALMENTE SENSIBLE DE LAS MATEMÁTICAS **74**
Jorge Ishizawa. PRATEC. *74*
¿Qué son las matemáticas? 74
¿Hay en las matemáticas algo más que números? 74
Vías de acceso a las entidades matemáticas 75
Conclusiones (Preliminares) 76
Referencias 77

6. "SUMAQTA, KAY WIRAQUCHAKUNATA YANAPANKI KHIPU..."
(Pautas para favorecer las vivencias matemáticas andinas locales) **78**
Melquíades Quintasi Mamani. Centro de Promoción de las Sabidurías Interculturales. CEPROSI - Cusco.
1. Los saberes en un mundo vivo 78
2. La vivencia total andina y la particularidad matemática moderna 78
3. El Tratamiento curricular de la matemática con enfoque intercultural (Avances) 81
4. Orientaciones para el tratamiento intercultural de las matemáticas. 82
Referencias bibliográficas 83

ÁREA CIENCIA Y AMBIENTE **85**

7. LAS PLANTAS EN LA CULTURA ANDINA Y EN OCCIDENTE MODERNO **86**
Julio Valladolid Rivera. Pratec *86*
INTRODUCCIÓN 86
I. Concepción occidental moderna de las plantas 87
II. Concepción andina de las plantas 96
Bibliografía 104

8. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL SUELO EN LA COSMOVISIÓN OCCIDENTAL. CRIANZA DEL SUELO EN LA COSMOVISIÓN ANDINO- AMAZÓNICO **106**
Ing° Hugo A. Huamaní Yupanqui 106
El suelo en la cosmovisión occidental moderna 106
1. Ciencia del suelo y cosmovisión occidental moderna 106
2. Crianza de los suelos en la cosmovisión de los campesinos amazónicos andino-amazónicos 111
3. Conversación entre el suelo, planta y humano que tejen la trama de la vida 112
4. Crianza de suelos 113
5. Enseñanza en la visión occidental moderna y la visión andino-amazónica 115
Bibliografía 115

ÁREA PERSONAL SOCIAL	**117**
9. EL ROL DEL PODER EN LA CONFORMACIÓN DE LA CULTURA	**118**
Huber Santisteban Matto. Tarea. Cusco.	118
1. Cultura, ciencia y poder	118
2. Lenguas, culturas y globalización	122
Bibliografía	125
10. LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS (Apuntes)	**127**
Martín Moya Delgado. Asociación Pukllasunchis	127
1. Introducción	127
2. El surgimiento de las ciencias sociales	128
3. La escuela, las ciencias sociales y el tratamiento curricular	130
4. Espacio geográfico y economía	131
5. Apuntes sobre la geografía sagrada	133
Bibliografía	134
11. EL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL Y EL TRATAMIENTO DE LA HISTORIA (*Apuntes y notas*)	**135**
Richard Suárez Sánchez. Fundación HoPe	135
1. Antecedentes de los diseños curriculares en el país	135
2. El discurso subyacente del DCN: Detrás de las líneas	135
3. Los formatos universalistas para explicar el sentido de la vida	136
4. La relación sujeto-objeto y la historia viva	138
5. Repercusiones de la reificación de la historia en el DCN	138
6. Algunas aportaciones e interrogantes	138
Bibliografía	141
ÁREA EDUCACIÓN POR EL ARTE	**143**
12. EL ARTE EN EL MUNDO ANDINO	**144**
Prof. Jaime Araoz Chacón. Maestro Indígena. AWQAY YANA	147
13. EL ARTE Y SU TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN	**148**
Alejandro Galindo Yuris. *Warmayllu*	*148*
1. El arte en el Perú	148
2. La educación por el arte y su enfoque intercultural	149
ÁREA EDUCACIÓN RELIGIOSA	**151**
14. CONSTRUYENDO CAMINOS DE INTERCULTURALIDAD DESDE LA RELIGIÓN	**152**
Hipólito Peralta Ccama. Cusco,	152
1. Introducción	152
2. Las religiones en el mundo	153
3. Religiones de las comunidades indígenas	155
4. Ritualidad en la visión andina	156
5. La religiosidad en el mundo occidental impuesta en las escuelas desde el Diseño Curricular Nacional	160
6. Propuesta de matriz de contenidos diversificados de educación religiosa para educación secudanria	162
Bibliografía	163

15. ACERCA DE LA RELIGIOSIDAD ANDINA **164**
Sergio Morán Navarro. Victor Laime Mantilla.Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas 164
1. Espacios sagrados 165
2. Culto y formas rituales 166
3. Religiosidad andina de hoy 168

ÁREA EDUCACIÓN FÍSICA **169**

16. LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA RURAL ANDINA. **170**
Grimaldo Rengifo Vásquez. PRATEC. 170
1. Introducción 170
2. La Concepción del cuerpo como máquina. 174
3. La Colonización del cuerpo por la mente. 174
4. El papel de la escuela 175
5. Una historia personal 176
6. La Descolonización de la educación física 179
Bibliografía 181

ÁREA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO 183

17. LAS IMPLICANCIAS DEL TRABAJO EN LA CULTURA ANDINA Y OCCIDENTAL Y SU TRATAMIENTO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL **184**
Martín Castillo Collado 184
1. Definición de conceptos claves 184
2. ¿Cambiar percepciones o entender las lógicas de los otros? 188
3. ¿Puede la EIB generar trabajo y desarrollo? 188
4. El papel de la EIB en el desarrollo integral 189
5. Desarrollo local y global 189
6. EIB desde y para la vida 190
7. Satisfacción de las necesidades básicas 191
8. Énfasis en lo que la gente sabe 191
9. Los cinco pilares que sustentan la EIB para la vida 194
10. Estrategia inicial para involucrar a la comunidad en la gestión de la EIB y el desarrollo 195
Bibliografía. 195

18. LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL: REFLEXIONES SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO **196**
Edison Ferro y Richard Suárez. Fundación HoPe 196
1. El trabajo y la educación en la Colonia 196
2. La educación para el trabajo en el DCN 197
3. Algunas anotaciones sobre la educación para el trabajo 198
Bibliografía 198

A. PRESENTACIÓN

Pocos textos como éste nacen de una incomodidad. Los docentes que acompañamos a niños y niños quechuas y aymaras en los Andes no estamos contentos con lo que hacemos en el aula. El currículo que se vehicula en las escuelas andinas pertenece a la "cultura educativa estatal". Hace parte de la construcción de un estado-nación, en cualquiera sea sus modalidades. A pesar de que muchos docentes hacemos intentos diarios de transformarla en beneficio de la diversidad, la insatisfacción está instalada. Una tensión recorre los pasillos de muchas escuelas andinas, producto del esfuerzo entre construir el proyecto homogenizador estatal cuya herramienta central es el currículo, y afirmar la vida fresca y plural que proyectan las sonrisas de los niños y las niñas, ancladas en una tradición antigua de criar la diversidad.

Lo que se podría llamar "cultura educativa de la comunidad" no está presente en al aula por más que se hable de diálogo de saberes y de interculturalidad en la Ley General de Educación. El currículo sigue siendo colonial; en él no tiene cabida la naturaleza viva y la cosmovisión que la sostiene. En la práctica se prefiere el inglés antes que las lenguas indígenas a pesar de que declaramos ser interculturales y nos vanagloriamos de tener unas de las mayores biodiversidades del planeta.

El DCN (Diseño Curricular Nacional) proyecta una imagen antropocéntrica de la vida y aún más, la de un mundo máquina que para entenderla deben ser promovidas facultades como la razón y procedimientos como la lógica antes que las emociones y los sentimientos pues éstos impiden una mirada crítica y un conocimiento cierto y verdadero.

En plena era del calentamiento global cuando se esperaba que el currículo educativo cambie sus fines y sea amable con la naturaleza, observamos que sigue anclado en el viejo proyecto cartesiano de ser "amos y poseedores de la naturaleza". La naturaleza sigue siendo un recurso a disposición y manejo del hombre, el cuerpo humano continúa estudiándose como si se tratara de una máquina y no un ser vivo, y el mundo todo es apreciado como un mecanismo que hay que conocer metódicamente para establecer el dominio supremo del hombre.

La lectura del texto deja, sin embargo, la incomodidad en pie. No la resuelve y poco sabemos si la resolverá en adelante. Los comuneros andinos han planteado el "iskay yachay", es decir el diálogo de saberes en la escuela, desean que sus hijos se afirmen en lo propio y se abran a la comprensión del mundo moderno. Ellos poco entienden del DCN, o de siglas como PEN, PER o PEL. El estado será siempre el estado. Para ellos la cara del estado somos nosotros, aunque los docentes queramos decir lo contrario, es decir que somos nomás sus "trabajadores" mal remunerados.

Los comuneros nos han solicitado a los docentes resolver la aparente o real contradicción entre el mundo andino y el occidental moderno, y con ese encargo nos han dejado harta "tarea para la casa". Nos han dado una triple misión: entender el mundo moderno, comprender el mundo andino, y establecer el diálogo entre ambos mundos. Nadie sabe la forma que tendrá o formas que asumirá la resolución de tal tarea. Nos han pedido eso sí que trabajemos colectivamente, en grupo, lo que no es nada sencillo, y nos han pedido tener paciencia andina, similar a la que ellos han tenido con la Iglesia, y la tuvieron con la hacienda y ahora con credos fundamentalistas. En este sentido es que se enmarca este I Taller de título rimbombante (¡epistemologías emergentes!) llevado a cabo en Cusco en Noviembre del 2008, y que para sus animadores no tenía otro propósito declarado que reunirnos en grupo para hacer la tarea encomendada. Lo que Uds. leen es el comienzo de este ejercicio y no sé si pasamos con nota aprobatoria el primer examen. Lo que si podemos decir es que nos quedó las ganas de seguir con la faena y poco a poco desembarazarnos de la incomodidad que algunos llaman colonialidad.

Este evento ha sido posible gracias al apoyo de la agencia de cooperación belga Broederlijk Delen y a la participación organizada de instituciones locales como: Ceprosi, Pukllasunchis, Hope NL, y Tarea, sin cuyo concurso no hubiera sido posible la realización exitosa del taller.

Grimaldo Rengifo Vásquez

PRATEC. Lima, Marzo 2009.

B. INTRODUCCIÓN

NOTAS PARA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA AFIRMACIÓN CULTURAL EN LOS ANDES CENTRALES

Jorge Ishizawa

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)

Octubre 2008 (2ª versión)

I. ¿POR QUÉ UNA EPISTEMOLOGÍA?

En nuestra experiencia en el PRATEC, la necesidad de una epistemología “otra” (Mignolo, 2002) es una de las consecuencias imprevistas de haber adoptado institucionalmente una entrada “otra” que ha exigido explorar un paradigma “otro” para la comprensión de una realidad desde una perspectiva arraigada en las propias comunidades que la vivencian. No es pues un prurito académico. En la experiencia que la motiva, la opción técnica y política de un acompañamiento a la afirmación cultural de los pueblos andino amazónicos ha implicado una cuota importante de elaboración intelectual. Sin habérselo propuesto, el PRATEC se ha visto interpelado por múltiples interrogantes cuyas respuestas sólo podían encontrarse en la reflexión sobre la práctica del acompañamiento de comunidades involucradas en la afirmación de su modo de vida de siempre.

Estas notas tienen origen en las cuestiones planteadas por el Proyecto In Situ sobre conservación de plantas nativas cultivadas y sus parientes silvestres que el PRATEC llevó a cabo en el período 2001-2005, como una de seis instituciones ejecutoras, coordinando la participación de diez Núcleos de Afirmación Cultural Andina (NACA) en diversas zonas del país. Esas cuestiones constituyeron el eje orientador de la Maestría en Biodiversidad y agricultura campesina andino amazónica, que en el marco del Proyecto, ofreció el PRATEC en convenio con la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS). La pregunta orientadora era: ¿Cómo contribuir a la regeneración de la diversidad biológica y cultural presente en los Andes Centrales? La pregunta es pertinente porque no es sólo el factor geográfico lo que determina la megadiversidad biológica con la gran diversidad de ecosistemas a lo largo y ancho de los Andes. Concurrentemente se da una diversidad cultural, una explosión de modos de vida adecuados a esos ecosistemas. La megadiversidad no se refiere sólo a la fauna y flora silvestres. Hay también una abundancia de especies cultivadas, cada una con numerosas variedades. Esta situación, vigente por milenios, no podría haberse dado en ausencia de sofisticados saberes de crianza. Cinco siglos de colonización han sustentado la arremetida oficial contra esos saberes y, más recientemente, la “modernización de la agricultura” ha promovido, en el Perú, la erosión de la diversidad biológica y cultural y lo sigue haciendo. Pero, se reconoce crecientemente que las comunidades criadoras de biodiversidad y sus saberes de crianza siguen vigentes en el Perú. El reconocimiento de la validez de esos saberes de crianza también es creciente. El Convenio de Diversidad Biológica, así como el Convenio para el Combate de la Desertificación, suscritos en la Cumbre de Río 92, señalan el valor del conocimiento tradicional que subyace el mantenimiento de la biodiversidad en el planeta. Hoy las propuestas de medidas sobre el cambio climático resaltan tanto la vulnerabilidad de las poblaciones que poseen la sabiduría para criar en esas condiciones como el potencial de esa sabiduría para inspirar los caminos a seguir.

La motivación inicial de estas notas fue tratar la cuestión de la valorización de esos saberes de modo de hacerlos compartibles con la esperanza que su difusión contribuya a la regeneración de la biodiversidad, de la vida, en el planeta. Desde la perspectiva del PRATEC, tal valorización requería que los saberes fueran apreciados y entendidos desde la cosmovisión que los genera. Es esta opción alternativa la que requiere, en nuestra opinión, un esfuerzo epistemológico ya que los esfuerzos hasta hoy desplegados desde la década de 1970 se orientan por una aproximación tecno-científica, cuyo potencial creemos agotado. Desde el movimiento del itk (indigenous technical knowledge), pasando por las disciplinas precedidas por el prefijo etno-, hasta la investigación acción participativa, se ha adoptado, más o menos, los protocolos tecno-cientifícos y la búsqueda de una "metodología apropiada" para expresar los saberes en una forma técnicamente aceptable. Se ha ensayado tanto, sin mayor resultado, por la vía de la innovación metodológica que nos parece llegado el momento de tomar en serio la pregunta que algunos como Chet Bowers han planteado: ¿Hay alguna cuestión menos visible que pertenece al terreno de lo que se da por sentado en la aproximación que adoptamos? ¿Plantea ese algo un problema epistemológico, es decir, cuestiona las condiciones de posibilidad del conocimiento? O, ¿el problema es más bien de carácter ontológico, fundado en las categorías que utilizamos para entender las cosas, y si lo es, cómo determinar las categorías que harán que esos saberes sean compartibles?

En última instancia, la pregunta que surge es sobre la posibilidad de lo que se ha venido llamando "diálogo de saberes" en el campo educativo y cuya comprensión va desde "traducciones" hasta "pasarelas" entre cosmovisiones. ¿Es posible el diálogo entre cosmovisiones? ¿Cuáles son las condiciones para un diálogo tal?

En forma más radical, en el campo educativo, la demanda comunera del Iskay Yachay / Paya Yatiwi (los dos saberes) ha planteado el reto de una diversidad cultural radical y exige, bajo el pedido de una efectiva enseñanza de la lectoescritura, encontrar formas culturalmente amables de relación con la tecnociencia, incluidas las matemáticas. Esto nos parece requerir una indagación epistemológica, es decir, una exploración de las formas en que el conocimiento y los saberes se regeneran en comunidades epistémicas determinadas. Se trata de ir más allá de la incorporación de los saberes locales en el currículo escolar que ha sido un primer paso en este camino.

II. ALGUNAS PRECISIONES NECESARIAS

Por definición, la epistemología es un examen de los orígenes, naturaleza, métodos y límites del conocimiento. Bateson (1979) la define como "una rama de la ciencia combinada con una rama de la filosofía. Como ciencia, la epistemología es el estudio de cómo organismos o agregados particulares conocen, piensan y deciden. Como filosofía, la epistemología es el estudio de los límites necesarios y otras características de los procesos de conocer, pensar y decidir". Sin embargo, cualquier epistemología se asienta enteramente en la tradición intelectual occidental. No hay tal en la vida de los criadores campesinos de los Andes Centrales. Esa vía intelectual a la reflexión sobre el saber es desconocida aquí. Proponemos, por tanto, una comprensión más amplia de la epistemología que no la reduzca a una teoría del conocimiento científico sino que abarque el espectro de vías de acceso al saber que facilita el fluir de la vida. En este contexto, la epistemología se entenderá como la reflexión sobre las condiciones de posibilidad de un conocimiento riguroso que

apoye al acompañamiento de un grupo culturalmente distinguible de quien acompaña y a un aprendizaje mutuo. Quede claro, en consecuencia, que esta reflexión queda en el marco de la tradición intelectual occidental y puede ser pertinente al acompañante en el logro de un acompañamiento efectivo y enriquecedor, pero no pretende que lo sea necesariamente para las comunidades acompañadas.

Una distinción que debemos hacer aquí, siguiendo a Eduardo Grillo (Grillo 1996: 28-33), es la distinción entre saber y conocimiento. Ella es importante, en el presente contexto, para destacar la radical inconmensurabilidad entre ambos. Hay que aclarar que esto no coincide, aunque tiene algunos paralelos, con la distinción propuesta por Steve Marglin entre episteme y techné. (Marglin 2000: 87-99) Para Marglin, se trata de dos sistemas de conocimiento, distintos y equivalentes, pero complementarios. Para nosotros, el conocimiento es un resultado directo de la asunción de la modernidad europea, que se puede entender, en una dimensión fundamental, como un proyecto de conocimiento. En nuestra comprensión, se distingue por la actitud de quien conoce y, en forma derivada, de su método de obtención. El conocimiento paradigmático, especialmente hoy, es el conocimiento tecno-científico. Contrastaremos algunos de sus atributos con el saber andino-amazónico:

Conocimiento	Saber
Universal	Local / contextual
Cerebral	Sensorial / emocional
Impersonal / desencarnado	Encarnado en el ayllu
Articulado / explícito	Implícito
Analítico	Holístico
Producto de aplicación de método	Múltiples vías de acceso. Surge en la crianza
Mirada técnica: Oposición sujeto / objeto	Inmediatez
Teórico	Vivencial

No desarrollamos aquí los elementos de este contraste que no pretende, ni puede pretender, un carácter completo ni absoluto. Tómeselo simplemente como una sugerencia, una invitación a destacar las diferencias más que las similitudes, que también existen, entre ambos.

En realidad, el contraste tiene que ver con otro que se encuentra en un nivel más fundamental que es el contraste entre modos de vivir que Kusch resalta en América Profunda y que nos toca más cercanamente gracias a su apreciación sobre la diferencia entre la cultura costeña y la altoandina en el Perú:

El sentido profundo de la oposición entre costa y sierra en Perú, es una conjugación de dos ritmos de vida que encarnan dos experiencias de la especie y luchan sorprendentemente por prevalecer. Pero, como esa lucha por los medios utilizados y la vigencia de cada una es desigual, la indígena se ha enquistado dentro de la otra. Una de las características de

la cultura indígena es que debe subyacer a las estructuras republicanas. Y es este sub-yacer o estar debajo, lo que la mantiene en estado relativamente puro,.. Indudablemente, la cultura del indígena constituye una entelequia… perfectamente estructurada y en una medida mucho mayor que la de su antagonista. Y la solidez de esa cultura, su cohesión y persistencia, estriba en lo que llamábamos el estar, que carece de referencia trascendente a un mundo de esencias y que se da en ese plano del mero darse en el terreno de la especie, que vive su gran historia, firmemente comprometida con su “aquí y ahora” o, como ya dijimos, en ese margen en donde se acaba lo humano y comienza la ira divina de los elementos. Y en esto finca su definición como cultura de sierra o del estar frente a su antagonista, la cultura de costa o, mejor, la del mero ser, como simple ser alguien (Kusch 2000: 189-91).

Es en el contraste entre modos de vida con su consiguiente diferencia en modos de percibir, concebir y entender que afincamos la necesidad de una epistemología propia si queremos orientarnos en una elaboración intelectual alineada con el modo de vida de los criadores andino amazónicos.

Aclaremos esta referencia a la diferencia de modos de vida como fundantes, con un ejemplo que ilustra la razón por la que nuestra búsqueda nos ha llevado a hurgar fuera de lo meramente intelectivo, es decir, a desechar la vía de una metodología adecuada, o de una epistemología en el sentido clásico o incluso, una ontología apropiada. En efecto, si entendemos una búsqueda en la ontología como orientada a encontrar otras categorías dentro de un universo lingüístico común que permitan una traducción, que aunque traicione el sentido exacto de las proposiciones, nos acerque a otro universo cultural, también la consideramos insuficiente. Ni siquiera la “transducción”, un préstamo de la tecnología eléctrica (la transmisión indirecta por inducción), basta para entender el problema de fondo. Se trata más bien de una diferencia en cosmovisiones, en formas de estar en el mundo. Para apreciar lo que se quiere decir aquí, nada mejor que referirse al brevísimo pero sustancioso artículo de Marcela Machaca Mendieta titulado “Planificación: ¿Qipa Hampaq, Ñawpapaq, Patachay?” que ofrece sus reflexiones sobre el taller de planificación comunal que realizó la Asociación Bartolomé Aripaylla con las autoridades de los doce barrios de la comunidad de Quispillaccta en la provincia de Cangallo, departamento de Ayacucho, Perú, en 1997:

La primera dificultad que encontramos fue para referirnos a la planificación en nuestros términos. No encontramos palabra equivalente, primero porque la palabra planificación es poco o nada usual en la vida comunal... Algunas aproximaciones usadas en la traducción fueron, por ejemplo, *patachay* que quiere decir ‘uno tras de otro’ o *quipa hamuypaq*, ‘lo que viene después, pero qipa quiere decir [también] atrás, retraso, o podría también ser adelante y *hamuypaq* es lo que viene. Otra palabra cercana puede ser ñawpapaq que es adelante pero también es atrás o antes. Lo cierto es que cada grupo de trabajo utilizó términos propios como también *tupachinakuy, patachay, kam a chinakuy*, ‘pasos para caminar’, las ‘debilidades de nuestro pueblo’, entre otras frases, que se alejan del lenguaje técnico del planificador. (Machaca, M. 1997: 1)

¿Se trataba, sin embargo, de un problema de traducción, como esta cita parece implicar, o era la actitud que se llevaba al ejercicio?

Así, ésta forma de relacionarse con la realidad requiere una distancia entre el planificador que se considera un sujeto y todo lo demás son objetos manipulables y disponibles... Por ejemplo, una planificación hecha en el mes de diciembre para una ceremonia a la tierra en el mes de marzo, significa tener prevista la compra de elementos rituales, incluso el lugar probable para depositar la ofrenda... Todo ritual u ofrenda se hace en conversación con la Pachamama [Madre Tierra] y la conversación fluye entre personas equivalentes, surge de la espontaneidad y del contacto directo, del cariño y la "voluntad", lo cual no se dará cuando ya existe una decisión antelada del hombre. De esta manera, tomamos distancia de nuestro propio sentimiento, se mata todo el sentimiento de inmediatez y del acercamiento... que se da entre personas del mundo vivo... andino." (Machaca, M. 1997: 2)

Lo que queremos resaltar en este ejemplo de la planificación es la falta de correspondencia de esa actitud deliberada hacia las actividades futuras con la forma en que los comuneros viven, con la cultura campesina andina, en la que la "mesa" ritual dice el parecer de cada una de las entidades del pacha [mundo local] y el acuerdo es entre todos: deidades, comunidades humanas y comunidades de la naturaleza. "Todo tiene su tiempo" y demás está anticipar en detalle. La actitud necesaria es una de sintonización, de escucha, de conversación. Marcela Machaca cita a don Marcelino Mendoza, quien afirma: "las alpacas o las ovejas se trasquilan en su tiempo. Este tiempo yo no puedo fijar porque depende de la lluvia, por ejemplo. La trasquila de lanas en época de lluvias favorece para que crezca bastante el próximo año y se limpia la suciedad, y si no es en esta época la lana ya no crece debido al frío, así lo hago yo y la mayoría de mi barrio también." (Machaca, M. 1997: 2). Esa falta de correspondencia se da en el nivel de lo que se da por sentado en cada grupo cultural y se regenera en el vivir cotidiano. Damos por supuesto que nuestra experiencia debe ser el referente privilegiado en cualquier comprensión de la realidad y no atendemos a la diferencia que otras circunstancias imponen. Eso es lo que queremos decir con diferencia de cosmovisiones. En el caso de los Andes centrales, por lo menos, es la diferencia entre gentes del estar y afirmaciones del ser, como señala Kusch.

Para nosotros, como acompañantes de la afirmación cultural andino amazónica es preciso aclarar que el contexto en que hacemos el presente ejercicio es lo que estamos entendiendo por afirmación cultural. Eduardo Grillo lo ha expresado con justeza:

La afirmación cultural andina es la actitud vital propia de quienes somos el mundo vivo andino (Huacas, Sallqas, runas) que en continua y animada conversación, liderada carismáticamente en cada momento y rotativamente por quienes entre nosotros tienen las mejores aptitudes para ello, nos vamos poniendo de acuerdo, con la participación de todos y cada uno, en la crianza de la armonía que más conviene al mundo que somos, conforme las circunstancias de cada momento lo van diciendo....

La afirmación cultural andina no es una posición teórica ni principista sino una vivencia cotidiana del pueblo andino... La afirmación cultural andina no es una posición política. Nuestro mundo vivo de crianza no sabe de poderes ni de luchas por el poder... La afirmación cultural andina no es una posición de violencia. La crianza no sabe de confrontaciones sino de caricias, de arrullos y de conversaciones. Esta no es tierra de voluntarismos sino de develaciones... (Grillo, E., 1996:87-88)

La afirmación cultural es el proceso por el cual pueblos que moran en un lugar recuerdan y regeneran las prácticas de sus abuelos criando su pacha [mundo local] y dejándose criar por él. Ya que este mundo local es agrocéntrico la crianza se constituye en el modo de ser del pacha andino. La afirmación cultural andina es la regeneración permanente de ese modo de ser.

Como contexto de la epistemología que requerimos, la afirmación cultural descentra entonces el acompañamiento de la autoafirmación del ser a un locus cultural externo. Esto define la relación de acompañamiento.

Otro término sobre el que se requiere precisar es el de cultura. Este es un concepto excepcionalmente elusivo y, por tanto, sujeto a malentendidos. Aquí se adoptará, sin pretensión teórica alguna, su acepción de “modo de vida de un pueblo”. En el caso andino, se sugiere que pueblo incluye no sólo a las comunidades humanas sino también a sus deidades y al lugar mismo: cerros, piedras, ríos, lagunas, estrellas, etc. En ese sentido, es equivalente a cosmovisión que no es un término que se refiera a un discurso sobre las “costumbres” de un pueblo, sino a la forma en que cotidianamente regenera su vida. Reconocemos esa forma como distintiva y en ese sentido constituye un referente “blando”, sin bordes definidos.

Un término central que requiere un examen más detenido es el de cosmovisión. Nuevamente, aquí vamos a optar por un pedido de principio, más dirigido a la buena voluntad de aceptar la conversación que a la crítica. Las cosmovisiones tienen que ver con las formas de ver, de sentir y de percibir el mundo, y se hacen manifiestas en las formas en que los pueblos actúan y se expresan. Esto quiere decir que la expresión de las cosmovisiones no se agota en un discurso ordenado y único (cosmologías), y entonces, la única forma de acceder a ellas es mediante la vivencia compartida con pueblos que sustentan ese modo de vida.

La insistencia en la agricultura andina con su centro en la chacra es que la crianza como actitud básica de vida no encuentra en otro lugar su mejor expresión. Es de la crianza desde la chacra que podemos aprender a criar en otros contextos. No a la inversa. El afincamiento en esta actitud vital básica es lo que proponemos para este ejercicio epistemológico. Si vamos aclarando el contexto, entonces, la epistemología es desarrollada por acompañantes constituidos en comunidad epistémica con los criadores andino amazónicos de la biodiversidad reflexionando sobre actividades concretas de afirmación cultural.

III. EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA AFIRMACIÓN CULTURAL

La afirmación cultural no es prioritariamente una cuestión intelectual. En los Andes Centrales es la regeneración continua de la biodiversidad a través de las actividades de crianza que realizan los campesinos andino-amazónicos y las entidades que constituyen el pacha andino. Lo intelectual resulta del empeño en hacer que su acompañamiento sea efectivo. En efecto, el acompañamiento a esta regeneración continuada contiene elementos de reflexión y puede dar motivo a una epistemología que se refiera a ese conocimiento de acompañamiento. Una epistemología así está dirigida no a los campesinos andinos, cuya sabiduría orienta esas reflexiones, sino a los técnicos acompañantes. Sin embargo, es importante la motivación del acompañamiento. Aquí se supone en los técnicos la convicción de que el modo de vida

campesino andino que el acompañamiento intenta afirmar es una alternativa efectiva a la globalización y que la crianza chacarera es el modo de estar adecuado en las circunstancias específicas de los Andes Centrales.

¿Qué significa acompañar? El acompañamiento es la convivencia criadora con comunidades que afirman el modo de vida campesino andino basado en la crianza de la chacra y el paisaje local orientado al florecimiento de la diversidad y la celebración de la heterogeneidad. Lo realizan técnicos cuyo interés radica en dejarse criar en ese modo de vida y que están convencidos que este modo de vida es su propio Allin *Kawsay* / Suma Jakaña.

¿Cuál es el papel del acompañante de la afirmación cultural andino amazónica en el contexto global? El acompañante es el "transductor", la bisagra intelectual, entre cosmovisiones y se reconoce como un mediador cultural. Ha sido educado por largos años en una concepción de vida diferente a su modo de vida de origen, y por tanto, tiene, en consecuencia, vivencia de ambos. Ha llegado, a través de su experiencia profesional, a comprobar la impertinencia de afirmar la superioridad de un modo de vida ajeno al contexto específico de los Andes y ha llegado al convencimiento de la validez del saber de los abuelos y de las costumbres regeneradas por generaciones como base cierta del bienestar. En ese contexto le cabe el rol de facilitar la conversación entre cosmovisiones distintas, siendo el interlocutor de referencia.

Para lograr esa interlocución quien quiera ejercer el papel de acompañante debe darse cuenta de la colonización a la que se encuentra sujeto. La colonización es doble: la formación recibida durante su larga etapa de escolarización devalúa el modo de vida campesino como una etapa superada en la historia, una forma ignorante de estar en el mundo, sujeta a las determinaciones de la naturaleza y a las obligaciones que supone la vida en comunidad. Por otro lado, el saber de los abuelos es despreciado y considerado fuente de la pobreza y las carencias de la vida campesina, afirmando la dependencia del profesional de un conocimiento transmitido sin contextualización y cuya pertinencia a un nuevo medio se basa más en la fe y en el poder de quienes lo originaron que de una comprobación factual. Lo que hace realmente difícil la superación personal de la colonización es la dificultad de la renuncia a los privilegios que trae la condición de profesional y la autoridad cognitiva que le otorga su formación, en la sociedad mayor.

El acompañante debe pues estar dispuesto a una doble tarea permanente: por un lado, el apoyo a la regeneración del modo de vida andino, y por otro, a un esfuerzo deliberado de descolonización consistente en hacer evidente para sí mismo y para otros, qué de lo que da por sentado impide la regeneración saludable de la vida en los Andes y en el planeta.

IV. SOBRE LA FORMACIÓN DEL ACOMPAÑANTE

Por definición, el técnico sabe. Sea técnico agropecuario, sanitario, o docente, algo que se da por sentado es que la formación profesional resulta en alguien que sabe y, por tanto, está acreditado para indicar al resto cómo hacer las cosas desde una perspectiva disciplinaria. La actitud "natural" del técnico es, en consecuencia, ubicarse en una posición jerárquica con respecto a los demás y dictar qué se debe hacer. No está en su horizonte escuchar y menos escuchar con atención y respeto a otros. Así, un agrónomo está preparado para

indicar a los campesinos lo que se debe hacer para lograr rentabilidad en sus chacras. No se le ocurre que ellos vienen criando plantas por incontables generaciones, ni se fija que no necesitan de sus órdenes para vivir en suficiencia.

La pregunta es: ¿Qué sabe el técnico o el docente? Lo que ha aprendido es la aplicación de un método sistemático para resolver problemas diversos desde un punto de vista único motivado por un propósito económico. Ese método sistemático se orienta intrínsecamente a contribuir a la extensión de la mecanización de porciones crecientes del planeta. La razón de esto es que de este modo se las puede controlar y manejar. El control y el manejo y el consiguiente dominio son objetivo y resultado de este modo de conocer el mundo. No debe extrañar por eso que se afirme que la ciencia y la técnica contribuyen a la profundización de la actual crisis ecológica. Además, el control y el manejo exigen la mecanización y artificialización y, de aquí, la homogeneización de los componentes. La diversidad es declarada enemiga de la ciencia y la técnica. Con todo ello, se puede afirmar que lo que sabe el técnico, lo que aprendió del sistema educativo, contribuye a la crisis ecológica y a la destrucción de la diversidad en el planeta.

¿Qué debe saber el técnico o el docente como acompañante de comunidades? De lo que debe ser capaz el técnico o el docente que va a acompañar comunidades es:

Saber escuchar la sabiduría de los abuelos, poniendo en suspenso sus habilidades profesionales y su pretendida autoridad cognitiva en su relación con los que acompaña (desprofesionalización);

Saber desaprender, es decir, saber poner en cuestión lo que da por sentado para reflexionarlo con los que acompaña (descolonización);

Darse cuenta y hacer darse cuenta, es decir, tener conciencia de que puede moverse entre cosmovisiones distintas y que ello requiere saber en cada momento desde qué cosmovisión se encuentra actuando.

Adoptar una permanente actitud “yapadora”, en reemplazo de la actitud crítica que ha sido parte de su formación como técnico o docente que privilegia el pensamiento crítico.

Una educación culturalmente sensible sólo puede entenderse como una transmisión intergeneracional de saberes. En la perspectiva epistemológica que adoptamos, el proyecto de la Ilustración de la educación entendida como la formación del espíritu para prepararlo para vivir en y para el progreso, es decir en el futuro superando un pasado que se ve atrasado e inferior, aparece como contrario a los mejores intereses de la humanidad en la actualidad. Ante un proyecto globalizador que instrumenta a la educación en este sentido, parece cuerdo repensar la educación en una perspectiva que revaloriza el saber tradicional de los pueblos del planeta y lo coloca en la base de la afirmación cultural.

Todo saber es de acompañamiento, de acompañantes que se saben amparados y acompañados permanentemente. Si ha de darse la relación intercultural, todo proyecto que pone en juego dos cosmovisiones es un proyecto que exige una relación de acompañamiento. En ese sentido, todo acompañante es también acompañado. Todo criador es criado, y para ello debe sintonizarse con las circunstancias de la crianza. Esto implica entender el ejercicio

epistemológico que proponemos en el contexto de la constitución de una comunidad epistémica. Entendemos una comunidad epistémica constituida por aquellos que comparten una cosmovisión que incluye una manera de aproximarse al conocimiento y al mundo. Así, una comunidad de agrónomos comparte una formación común en una escuela técnica o universidad, tiene un conjunto de procedimientos consensuados para referirse a las plantas, una teoría detallada sobre las condiciones que afectan su crecimiento y fructificación y una motivación para intervenir en su dominio. En el caso de la ciencia y la técnica de raigambre occidental, esta comunidad aspira a la construcción de una identidad colectiva y, en consecuencia, es básicamente excluyente. Dentro de ella están quienes saben y quedan fuera quienes no saben. En nuestra comprensión, una comunidad epistémica no está restringida a los humanos. Es, en realidad, un ayllu.

V. PASARELAS ENTRE COSMOVISIONES

¿Es posible el diálogo de las cosmovisiones? Esta no es una pregunta que pide una respuesta racional. Exige una dosis de convicción, un compromiso. Para nosotros, que el diálogo es posible está mostrado por la experiencia unánime de encuentros interculturales sin agenda, de celebraciones. Aquí la dificultad se plantea en el nivel intelectual. Creemos que también en este nivel es posible, pero plantea un conjunto de condiciones que se han reflexionado en el microcosmos de los acompañantes y que podría tener implicancias generales. Se espera que su identificación permita señalar pistas para una búsqueda en la práctica.

En nuestra apreciación, las condiciones son dos: la primera es el respeto y cariño en la relación, es decir, no sólo la relación de equivalencia sino la convicción de que esa conversación entre cosmovisiones aportará claves esenciales para la regeneración de ambas. La otra condición es la afirmación de las cosmovisiones, es decir, la convicción renovada de que cada una ellas tiene algo que aportar que será valiosa para la otra y que, por tanto, es imprescindible animar actividades orientadas a reforzar ambas en lo que contribuye a hacer fluir la vida y a criar la diversidad en el planeta. La condición derivada de ésta es que los participantes se comprometen a reflexionar sobre lo que se da por sentado en su propia cosmovisión y a extraer de ello las consecuencias que afectan a la regeneración de la vida en el planeta.

VI. UN ELEMENTO CENTRAL: EL LENGUAJE

Las cosmovisiones se expresan en lenguaje, no sólo en el habla sino en todas las posibles formas de conversación. Por ello, el lenguaje es uno de los aspectos que se da por sentado en una cosmovisión; quizás el más oculto. En el plano educativo, por ejemplo, se supone el alfabetismo como una etapa superior en el desarrollo humano. Se impone la lecto-escritura desde edad temprana. Sin embargo, como ya ha señalado Abram (1996: 93-135) su centralidad en la búsqueda del conocimiento margina los otros sentidos, privilegiando la vista y el oído. Para una cultura chacarera, esa marginación significa una pérdida muy importante de formas de lenguajeo de los humanos con las entidades del pacha. Se pierde, por ejemplo, la capacidad de percibir el color del viento, fundamental medio en que el viento comunica lo que sabe sobre el clima.

Otro elemento importante a notar y que tiene también implicancias educativas es que el uso de los lenguajes europeos, el castellano incluido, hace creciente énfasis en la referencia exclusiva a objetos, que cristaliza la dicotomía cartesiana sujeto-objeto y funda una relación de dominio con las otras entidades del pacha, a la vez que individualiza el conocimiento basándolo en la certeza del humano que conoce. Como dice, sin embargo Chet Bowers, todo lenguajear es sobre relaciones y lo que hace la comprensión occidental es enfatizar la relación entre objetos y ocultar las relaciones del sujeto cognoscente con esos objetos. Un ejemplo pertinente es el término 'recurso', que se refiere, en la comprensión común, al conjunto de objetos disponibles para propósitos determinados. Pero la relación que implica es la dominación humana sobre la naturaleza.

Los lenguajes que expresan la cosmovisión de los chacareros andinos son el quechua y el aymara. Ambos son básicamente orales. En el caso del quechua, la cita de Marcela Machaca ha hecho referencia a las dificultades de la traducción y a la polisemia de cada palabra, que según el contexto, puede significar algo y en otra circunstancia, lo opuesto. Basta revisar brevemente un diccionario de la lengua quechua para darse cuenta del esfuerzo que debe significar para docentes y estudiantes quechua-hablantes por igual, el dominio de la lecto-escritura y con ella y a través de ella, el desarrollo de la abstracción para transformar al mundo en un repositorio de objetos.

VII. UN EJEMPLO: LA REGIÓN RITUAL

El ejemplo de la región ritual puede servir para ilustrar las implicancias de las diferencias de cosmovisiones. Para planificar la conservación de la biodiversidad, los técnicos y científicos determinan bioregiones o ecoregiones. Éstas son definidas en términos geográficos, incluyendo a veces territorios pertenecientes a poblaciones indígenas. Otra entrada es la microcuenca, noción derivada de la de cuenca hidrográfica, determinada por el área alimentada por un curso de agua. Es, de nuevo, una entrada geográficamente basada. Ello permite organizar las intervenciones en términos de un espacio delimitado en forma relativamente clara desde el punto de vista de quien opera llegando desde fuera y debe dar cuenta de los resultados de su acción en un contexto claro. Existe una tecnología que permite su caracterización, en diversas dimensiones, en forma relativamente rápida y ahora sin mayor esfuerzo. (Maffi, L. et al.: 2000). Esto corresponde a la intervención desde la cosmovisión técnica. Sin embargo, en los Andes y en otros lugares, la noción análoga a la de región no tiene una connotación espacio-temporal. Se puede decir que se trata de una "región" de carácter ritual. Por ejemplo, en la cosmovisión andina, las semillas son personas y su regeneración continua depende crucialmente de albergarse y renovar su vitalidad en otras tierras. Se dice, por ejemplo, que lo que conserva a las semillas en determinada chacra es el cariño que se le prodiga en su crianza. Como persona, sin embargo, también puede cansarse después de un período y necesita vigorizarse trasladándose a otras chacras, adonde (como dicen los aymaras) van como nueras. Los caminos de las semillas, (es) son (un) caminos marcados por el cariño, es entonces, un entrelazamiento de rutas que las semillas siguen, acompañadas por los runas (comunidad humana) y cuya magnitud va cambiando, ampliándose o reduciéndose, de acuerdo a las circunstancias del pacha, que se manifiesta en cambios climáticos de corto plazo o cambios de mayor alcance. Una noción similar se

puede encontrar entre los mamos de la Sierra Nevada colombiana quienes caracterizan su territorio por la ubicación de sus centros sagrados: cerros, manantes, lagunas, etc.

El resultado es que la noción indígena de territorio es profundamente ritual y relacional y no tiene nada que ver con la noción geográfica que sustenta la relación jerárquica de propiedad de la tierra por un grupo humano, sino con la relación de pertenencia, cariño y amparo que ese grupo mantiene con su tierra (OWYBT-OIK-CIT-OGT: 1999). La noción de región entonces es cambiante y se asemeja a un enorme tejido vivo constituido por las relaciones de cariño y respeto entre las entidades del pacha. Lo que se debe notar es que las implicancias de las diferencias de cosmovisiones para la intervención técnica son profundamente diferentes. Hay, sin embargo, una implicancia crucial para la sustentabilidad de la intervención: si se quiere contribuir a la regeneración cultural, el punto de partida es la cosmovisión de las comunidades que se pretende acompañar y los técnicos acompañantes deben estar abiertos a la escucha y vivencia de esa cosmovisión, así como hacerse cargo de la cosmovisión que portan y que sus capacidades y formación implican.

VIII. EPISTEMOLOGÍA DE LA AFIRMACIÓN CULTURAL

La epistemología de la afirmación cultural estaría entonces orientada a facilitar el entendimiento de una cosmovisión radicalmente distinta de la occidental moderna: la cosmovisión de los criadores campesinos de la biodiversidad. Esfuerzos como los de Josef Estermann de caracterizar una “filosofía andina” son particularmente valiosos para el desarrollo de esa epistemología “otra” (Estermann: 1998). Sin embargo, conviene repetir que una epistemología tal no reclamaría exclusividad ni pretendería dirigirse a los criadores mismos, sino a los acompañantes y quienes, desde una perspectiva ajena, desean establecer relaciones interculturales, es decir, relaciones en equivalencia entre cosmovisiones.

IX. EPISTEMOLOGÍAS Y METÁFORAS RAIGALES

Chet Bowers (2001) nos introduce a la noción de metáfora raigal como aquella que compone (cosmovisiones) y expresa cosmovisiones. Se basa en la naturaleza profundamente estratificada del lenguaje y del pensamiento, considerados desde su carácter metafórico. La metáfora raigal se encuentra en el nivel fundacional, ese estrato que se da por sentado y que está relacionado precisamente con la cosmovisión del grupo humano que las emplea. De allí la importancia de su identificación. Estas metáforas raigales orientan el lenguaje analógico y se expresan en los estratos superiores, o más evidentes de las metáforas icónicas y las palabras icónicas. Probablemente, la metáfora raigal central de la cosmovisión moderna es la del mecanismo, la concepción del mundo como una máquina. A ella están asociados un conjunto de metáforas icónicas como la contenida en la noción de ‘individuo’ o la de ‘evolución’, por ejemplo. Como ejemplos de palabras icónicas tenemos ‘recurso’, ‘cambio’.

Una metáfora raigal que subyace a la cosmovisión andina es la del mundo como tejido, un tejido tramado por el cariño y el respeto y urdido por la crianza. Asociados con ellas aparecen metáforas icónicas como ‘regeneración’, ‘conversación’, etc. Nótese nuevamente que estas expresiones en castellano no expresan plenamente lo que el quechua o el aymara dice. He aquí el límite de la transducción, pero nos hace evidentes las posibles “pasarelas”

entre cosmovisiones. El ejemplo de la planificación nos presenta otro esfuerzo desde la propia cosmovisión andina.

X. MODALIDADES DE AFIRMACIÓN CULTURAL

En nuestra experiencia, el intercambio de vivencias es la principal modalidad de la afirmación cultural. Lo anterior debe haber hecho claro que las pasarelas entre cosmovisiones no se establecen por el intelecto. Están comprometidos todos los sentidos y, en particular, el sentimiento: las cosmovisiones están encarnadas en pachas determinados, no sólo en las comunidades humanas. Por ello, la modalidad privilegiada inicial de conversación entre cosmovisiones son las visitas mutuas y rituales entre las comunidades humanas en sus respectivos pachas. En los Andes Centrales esas comunidades se acompañan con semillas, animales y ofrendas en las que se encuentran todas las entidades del pacha del visitante. Los rituales son instancias de conversación y relación facilitada por las entidades anfitrionas. De este modo, el intercambio de vivencias va constituyendo la comunidad epistémica que anima el desarrollo de una epistemología para la vida.

REFERENCIAS

Bowers, C. A. 2001. Detrás de la apariencia: Hacia la descolonización de la educación. Lima: PRATEC-CAIPACHA-ICT/URP.

Estermann, Josef. 1998. Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina. Quito: Ediciones Abya Yala.

Grillo Fernández, Eduardo. 1996. "¿Desarrollo o Afirmación Cultural Andina en los Andes?. En Caminos Andinos. de Siempre. Lima: PRATEC.

Kusch, Rodolfo, 2000. América Profunda. En: Obras completas, vol. II. Editorial Fundación Ross, Rosario, Argentina.

Mignolo, Walter D. 2002. Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal ediciones, Barcelona.

Machaca Mendieta, Marcela. 1997. "Planificación: ¿Qipa Hampaq, Ñawpapaq, Patachay?" Diálogos. Enfoques Participativos para el desarrollo rural. Quito, Ecuador. ms., ABA, Ayacucho, Perú.

Maffi, Luisa, Gonzalo Oviedo y Peter Bille Larsen. 2000. Indigenous and traditional peoples of the world and ecoregion-based conservation: An integrated approach to conserving the world's biological and cultural diversity. Gland, Suiza: WWF International.

Marglin, S. A. 2000. Perdiendo el contacto: Hacia la descolonización de la economía. Lima: PRATEC.

OWYBT-OIK-CIT-OGT. 1999. Declaración conjunta de las cuatro organizaciones indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta para la interlocución con el Estado y la sociedad nacional. Valledupar, Colombia.

Área
Comunicación Integral









Índice

pag. 22

1 Apuntes para un abordaje cultural de la lengua escrita

Cecilia Eguiluz D.

pag. 32

2 Reflexiones sobre el área de comunicación integral y la comprensión lectora

Ruth Dina Santisteban Matto

pag. 39

3 La Oralidad y la Escritura en la escuela rura Andina

Robinson Rhoddo Rojas

pag. 48

4 Algunos inmdicios para una epistemología de la oralidad quechua

Justo Oxa Díaz

1. APUNTES PARA UN ABORDAJE CULTURAL DE LA LENGUA ESCRITA

Cecilia Eguiluz D.

Asociación Pukllasunchis



Una de las cosas que salta a la vista, al dar una mirada rápida al área de Comunicación Integral del Currículo Oficial es su persistencia por asumir todos los contenidos curriculares desde los moldes de la lengua escrita, olvidando el carácter de los registros orales. Lo interesante de todo este asunto es que si bien, hace algunos años, existen estudios que interpelan la forma en que se asume la escritura, la pedagogía es quizá una de las última en enterarse y la última en incorporar las nuevas reflexiones en las propuestas curriculares. Esto no es casual. Las escuelas se han instituido históricamente desde el Estado, y su misión ha estado centrada en vehiculizar el imperativo de "uniformizar a las culturas subalternas sobre la base del modelo cultural y lingüístico de la nacionalidad hegemónica" (Tubino 2004).

En este proyecto de homogenización, la herramienta de subalternización, ha sido desde sus inicios la escritura. El modo de concebirla y sus modalidades de implementación responden bien a estos intereses. Ésta es una de las primeras reflexiones que nos proponemos abordar en este documento. Sin embargo las comunidades andinas en sus esfuerzos por apropiarse de la lectura y escritura, han construido también sus propios imaginarios desde los propios referentes culturales. Este es otro punto que nos interesa explorar.

Aspirar a nuevos encuadres que desmitifiquen el rol y papel de la literacidad supone interpelar los contenidos, su poder y el papel que ocupa en la forma de gestión del conocimiento. Parte del reto parece ser la redefinición de escenarios alternativos que escapen al persistente deseo de encapsularlo todo bajo moldes textuales.

1. LENGUA ESCRITA Y ESTADO

Desde hace ya un tiempo, existen numerosos estudios que plantean que lectura y escritura no implican procesos de aprendizaje tan neutros, tan técnicos, ni tan sencillos como se los quiere presentar desde las políticas públicas.

Hace poco, a partir de la necesidad de escribir un artículo respecto a las pruebas que administra el Ministerio de Educación en las escuelas primarias del país, encontré un estudio que me pareció bastante revelador para abordar la forma en que el Estado trata el tema de la lectura y escritura. El siguiente texto es la interpretación que se hace de un escrito producido por una niña de cuarto grado de una escuela de Puno. Dicen sobre el escrito:

> “El autor de este texto no ha comprendido la consigna, dicho texto no es propiamente una descripción ya que no muestra la relación del todo con sus partes constitutivas. Las ideas expuestas tienen como punto de partida la imagen propuesta como estímulo, pero estas solo se refieren a uno de los elementos presentes en la imagen.
>
> Podemos observar, también, que el autor del texto comete pocos errores de concordancia. Encontramos sobre todo casos de discordancia de género y número (color blanca, una arete), y algunos de discordancia verbal. Con relación al uso de mayúsculas, el autor las usa sin considerar el tipo de palabra y las reglas de puntuación. Tampoco reconoce ningún caso de tildación. Por otro lado, solo comete un error de grafía (enberdible por imperdible).
>
> De otra parte, nos encontramos con un texto deficientemente articulado. El autor no construye correctamente las oraciones y la descripción, en general, es desordenada. Este rasgo puede evidenciar cierta interferencia lingüística entre el castellano y su lengua materna.
>
> El texto presentado es caótico, no se distinguen con claridad las ideas. En general, se repiten oraciones y palabras. El autor no puede distinguir todos los elementos que están presentes en la ilustración (incorpora la descripción de un niño que no está presente en la foto); por otro lado, repite constantemente los mismos elementos (sombrero, aretes y color del rostro de la niña). Las oraciones no están delimitadas por medio de signos de puntuación (no usa ningún signo), lo cual impide una lectura fluida del texto…” etc, etc.

De primera impresión, esto era de esperarse. Las pruebas se inscriben en el marco de una propuesta curricular, que tiende a conceptuar el aprendizaje de la lengua escrita como un campo de conocimientos cargado de “formas” que deben ser aprendidas (concordancia, uso de mayúsculas, tildes, puntuación) como un mecanismo cognitivo individual (relación del todo con sus partes, ilación de ideas), de cuyo manejo resulta el aprendizaje de una mecánica exenta de ideología : se asume la lectura y escritura como un mecanismo neutral para alcanzar metas funcionales.

Esta tendencia de reducir el aprendizaje de la escritura a una cuestión de habilidades, (que constituye el meollo de las preocupaciones actuales por “elevar la calidad educativa”), ha hallado terreno fértil, en las pruebas y evaluaciones de rendimiento de diversa índole. El asunto es que esta forma de encarar el aprendizaje encubre un juego político verdaderamente más importante; al poner la atención en los fracasos de los estudiantes, se desdibujan los verdaderos problemas vinculados a las estructuras inequitativas de poder: se traslada la comprensión al terreno de las responsabilidades individuales. “Problemas como la pobreza y el desempleo pueden desviarse hacia preguntas de porque los individuos fracasan en aprender literacidad en la escuela o rechazan atención remedial como adultos, de tal manera que la responsabilidad de las instituciones y de las estructuras de poder se traslada a los individuos y a la moral personal” (Street y Street).

Por otro lado, si bien los imperativos de orden político y económico se encuentran en la raíz de estos planteamientos, es de reconocer que la literatura pedagógica, basada en las

investigaciones de corte psicológico ha aportado el fundamento conceptual que permite sostener como válidas estas posiciones (Piaget, Ferreiro, entre otros)

En este panorama, que *Apu*ntala la hegemonía y que sobrepasa incluso los designios de los Estados Nacionales el tema de la afirmación cultural como estrategia para resistir a las presiones que se imponen desde los Estados, es central. Sin embargo, cuando se habla de cultura, los abordajes se diluyen restringiendo su comprensión a los aspectos más superficiales. Creo, sin temor a equivocarme, que para maestros e intelectuales de la educación, por las "estructuras mentales" que hemos asumido desde la escuela como desde los centros de formación superior se nos hace difícil visualizar el vínculo entre "cultura" y los procesos de alfabetización, y así también la dimensión política implicada en la enseñanza de la lengua escrita. Hemos adquirido dentro de nuestro lenguaje la frase "contexto social" para hablar de cultura restringiendo toda la vivencia del ver y estar con el mundo a un asunto de vínculos y relaciones.

Reducir "cultura" a la frase "contexto social" es desdibujar un tanto sus contornos. Parecería otro artilugio para ignorar la diferencia cultural. Sin embargo, tratar el tema de la lectura y escritura atendiendo a las dimensiones de la "cultura" resulta complejo, porque es inevitable poner sobre la mesa la relación conflictiva que asocia a la escritura con sociedades modernas (bajo el paradigma dominante) y a la oralidad con sociedades tradicionales subalternas.

Desde esta dicotomía suelen surgir preguntas respecto a los efectos de una sobre otra, particularmente en relación a los efectos de la alfabetización en sociedades orales (como la andina). Veamos este asunto desde varios ángulos.

2. ORALIDAD Y ESCRITURA: MEMORIAS DE TERROR Y VISIONES DE PROGRESO

En principio, desde hace ya unos años, existen variados estudios e investigaciones que buscan comprender la lectura y escritura desde contextos más amplios es decir, como aspectos no sólo de la cultura, sino también del poder. Estas perspectivas han ido demostrando, que las percepciones de las personas respecto a la lengua escrita se configuran a partir de marcos culturales y políticos más amplios. Es decir del lugar que ocupa la lengua escrita en la relaciones entre las personas. Dice Street al respecto "existe un carácter ideológico de los procesos de adquisición de los significados y usos de la literacidad en contextos culturales específicos". (Zavala et al 2004:)

Ciertamente, si hablamos de las poblaciones andinas, es difícil abordar la reflexión respecto a las actitudes hacia la lengua escrita sin tomar en cuenta dimensiones históricas. Son varios los autores que desde diversas disciplinas se han interesado en rastrear los eventos que marcan los relación conflictiva entre cultura oral y escrita. El de Cajamarca, que relata el encuentro entre el padre Valverde y Atahualpa parece ser central para comprender el "desencuentro primigenio entre oralidad y escritura, la lengua quechua y el castellano, la cultura quechua y la occidental (Ames 2002). Cornejo Polar considera por ejemplo éste suceso como el "grado cero" de la relación entre cultura oral y cultura escrita. Señala que la asociación general entre escritura y poder tiene que historiarse dentro de una circunstancia

muy concreta: la de la conquista y colonización de un pueblo por otro, radicalmente diverso.

“la escritura en los Andes no es sólo un asunto cultural; es además y tal vez sobre todo un hecho de conquista y dominio. Este debe ser el contexto que enmarque todas las reflexiones sobre el tema (1994:39) .

Lienhard por su lado, habla del “fetichismo de la escritura” como un rasgo de la cultura en la que se enmarca las funciones político, religioso y administrativas que cumplía la escritura en esos tiempos. Plantea que este fetichismo es lo que termina por relegar las escrituras indígenas y la comunicación oral a un estatus marginal:

> “Los autóctonos, despojados “legalmente” (por la escritura) de sus tierras, sometidos a juicios por su “idolatría”, no pudieron ignorar por mucho tiempo el aparente poder … de la escritura administrativa, diplomática o judicial. A veces llegaron, sin duda, a sobrevalorarlo, a atribuirle una eficacia poco menos que mágica [el fetichismo de la escritura].

En general se asume pues que esta dimensión histórica, por lo que significó y desencadenó, ha permitido la construcción de un imaginario sobre la lectura y escritura no sólo como expresión de poder y dominio real, sino también como expresión de una voluntad “supra-natural” (la palabra de Dios).

Ahora, a la par que se reconoce el papel dominante de la escritura por encima de otras formas de textualidad, es claro también para todos que las poblaciones andinas han buscado apropiarse de esta herramienta tanto para denunciar abusos y otras situaciones de descontento como también para acceder a “un progreso” configurado también desde las voces dominantes.

En los testimonios que recoge Montoya por ejemplo, la escritura aparece cargada de aspectos positivos, “asociada al mundo del día, a la luz, a las posibilidades de ver, de tener ojos”.

La ambigüedad con que la población andina asume la escritura es un aspecto que habría que tomar en consideración para un abordaje epistemológico distinto. Se trata de reconocer en principio que estos acontecimientos, estas visiones que fluctúan entre el temor y rechazo y como un arma o mecanismo de “progreso”, están fuertemente instaladas en la memoria colectiva.

Una propuesta epistemológica supone una comprensión “situada” que contribuya al tratamiento, no sólo de los eventos, sino de sus efectos de modo que podamos reconocer memorias colectivas en la forma en que la población comprende y se vincula a la lectura y escritura. Sin embargo, existe una segunda consideración que habría que tomar en cuenta para fines de nuestro propósito: la insistencia de los Estados de instalar, bajo diversos mecanismos, todavía poco estudiados, este imaginario de escritura analizado desde perspectivas históricas.

3. POR ENCIMA DE LA HISTORIA, MECANISMOS DE INCORPORACIÓN ACTUAL DE LA LENGUA ESCRITA

Una de las primeras cosas que me llevó a plantear esta reflexión es el hecho, por todos sabido, que la última Ley General de Educación establece como uno de los principios rectores el de la interculturalidad. Sin embargo, es también sabido que este asunto termina siendo una declaración de principio sin mayor envergadura a menos que no se visibilice el entramado de formas con que el Estado instala los ideales de nación homogénea y con ello, el papel que juega la lectura y escritura en esta estructura.

Dice por ejemplo Street que “la relación entre literacidad y nacionalismo necesita ser investigada a fondo”, ya que el “modelo dominante o estandar de literacidad sirve frecuentemente a los intereses de la política nacional”. Otra vez pues, el tema del vínculo de las prácticas letradas con el Estado pero esta vez, no desde una perspectiva histórica y sus efectos en el imaginario, sino desde la forma que opera en las escuelas.

Según Street y Street , existen dos formas en que la literacidad se instala en las escuelas y reafirma el rol homogenizador del Estado: desde el manejo del espacio y los procedimientos. El espacio físico e institucional esta separado del espacio “cotidiano” para propósitos de enseñanza aprendizaje. Las formas de administrar el espacio, que a su vez encapsulan el tiempo en formulas escritas, revelan el lugar que ocupa la literacidad en la vida de las personas, en la organización institucional y por último en la organización social. Señala entre sus observaciones que el espacio en general está organizado por la autoridad y la autoridad se expresa en signos. Al respecto, dice lo siguiente a propósito de una de sus observaciones de un aula:

> La presencia de este sistema de signos es particularmente interesante en los salones del primer grado, Los niños están sentados en el centro de un sistema de códigos llamados a transformar sus experiencias. Es como si las paredes mismas fueran como un filtro a través del cual el mundo exterior se transforma y se traduce a varios conjuntos separados de conceptos analíticos: listas de números, letras de colores-todos los dispositivos capaces de filtrar la experiencia sensorial y transformarla en conceptos sociales analíticos, separados, tabulados y medidos. El tiempo es filtrado a través de una rejilla de días de la semana, calendarios, registros de cumpleaños, caras de un reloj. El registro de cumpleaños sitúa al niño dentro de este catálogo del tiempo…

Estas categorías espaciales indican, de una “forma poderosa el contrato del individuo con la institución” (Street y Steet). Ciertamente, esta descripción da una imagen bastante cercana de lo que sucede en nuestras escuelas y es en este sentido, que consideramos que el problema tiene poco que ver con el hecho mismo de aprender a leer y escribir y mucho con este tipo de prácticas culturales que no hacen sino deslegitimar cualquier otra forma de percibir y comprender la vida, el espacio y el tiempo.

En referencia a los procedimientos, que no son sino otra forma en que opera el afán homogenizador, Street y Street detienen su atención en las expresiones usuales de clase:

> “saquen sus cuadernos”, “lean la tarea de ayer” “un nuevo libro para el lunes” “no arranquen las hojas” “escriban con cuidado” “guarden en su folder” etc.

Para estos autores, son interjecciones que, aunque aparentan ser estrategias de enseñanza y organización del día, de hecho “fijan los límites de la literacidad y determinan su lugar dentro de una estructura de autoridad culturalmente definida”. El aprendizaje se vincula al papel, a la lengua escrita: la lengua escrita organiza las relaciones en el aula y los comportamientos.

Igualmente, ante una lectura en clase observan como “los marcadores visuales y lingüísticos para moverse alrededor del texto dominan el discurso y establece la autoridad del maestro para decidir la dirección que deberían seguir los lectores”:

> “qué dice en el tercer párrafo”, “no dije oración, sino párrafo”, “cómo sabemos que es el tercer párrafo”, “con que letra comienza” “si hay punto ¡hay que detenernos!”.
>
> Este tratamiento de los textos, si bien desarrollan habilidades procedimentales para moverse en ellos (al parecer el principal centro de preocupación) “refuerzan la presión sobre los estudiantes para que vean el lenguaje escrito como algo separado y distanciado de la propia experiencia”

Estos no son sino algunos entre los muchos ejemplos que podríamos obtener en las escuelas si miramos de cerca los “contextos” en relación a los cuales se construyen estas ideas de literacidad funcional. En esta línea, modificar los escenarios, educar en la chacra en la vida misma sin que medien la experiencia el lápiz y el papel, es central pues en un proyecto de afirmación cultural.

Ahora, hay un aspecto un tanto más esquivo que me gustaría poner sobre la mesa retomando la duda inicial. El “hecho cultural” de que la escritura alfabética por su naturaleza parece fijar un tipo de consciencia sobre el yo y la naturaleza bastante distante de cómo se asume éste asunto en culturas orales. Sobre este asunto, creo que hace falta todavía abordar con algo más de seriedad el tema de la escritura alfabética y su vínculo con las dimensiones rituales.

En general los estudios que se han interesado en este asunto, han abordado la cuestión en relación a los efectos “cognitivos”. Han demostrado que las funciones de “abstracción”, “crítica” y “objetividad” que se asumían como funciones de mentes letradas, no son tales. Se encuentran también en sociedades orales. Sin embargo, no necesariamente se ha explorado el vínculo en relación a los procesos de identidad o ritualidad: me pregunto todavía si por el carácter del sistema alfabético (eminentemente fonético), es posible pensar que, quieran o no, por encima de los contextos ideológicos, genere la percepción (o un tipo de “conciencia”) en relación al vínculo de la persona con el mundo que interpela la concepción de persona, naturaleza y mundo ritual que todavía se conservan en poblaciones andinas. El alfabeto fonético técnicamente, ya no alude al mundo como quizá lo hacen otro tipo de expresiones escritas (glifos o sistemas ideográficos) “ya no refieren a ningún fenómeno experimentable en el mundo”. El alfabeto transforma las percepciones y “son las letras inertes las que hablan y ya no el mundo” (Abram 2000)

4. COMUNIDADES ANDINAS: REINTERPRETACIONES ALREDEDOR DE LA ESCRITURA

Ante la complejidad de estos planteamientos y las pocas certezas al respecto, prefiero abordar la tensión que sugiere esta hipótesis desde un terreno más fructífero, deteniéndonos a pensar en cómo las comunidades incorporan el registro escrito desde los propios referentes culturales, cómo la moldean, la comprenden y cómo la restituyen desde otras dimensiones. En esta búsqueda, me parece revelador el trabajo realizado por Arnold y Yapita (2000) en la comunidad de Livichuco (Bolivia).

Estos investigadores parten igual por reconocer el carácter dominante de la escritura alfabética desde los aparatos del Estados y la Iglesia. Sin embargo, consideran que este proceso de "textualización occidental" ha sido interpretado por las poblaciones andinas según los criterios de sus propias prácticas textuales y desde sus luchas por el derecho a la tierra.

Entre las varias dimensiones de análisis que proponen para comprender este proceso, plantean como marco referencial, considerar en el imaginario de escuela, el entramado de cargos, tierras y tributos . Así señalan que estas poblaciones quechuas experimentan el tributo al nuevo aparato estatal como un deber (con matiz de "jucha" o pecado) que surge históricamente "de una combinación de elementos en la colonia, a saber, la introducción de la escritura occidental con las enseñanzas eclesiásticas respecto al pecado según la doctrina cristiana".

Los comunarios del norte de Qaqachaqa como los del norte de Potosí relacionan la introducción histórica del sistema de pasar turnos, con los españoles que les obligaron a "cargar sus bultos grandes hasta hacerles doblar". Este desdoblamiento es lo que les hace pensar en la introducción de la escritura del nuevo aparato estatal como contribuyente a su propio sufrimiento". Según lo expresa Domingo Jiménez, no había el mismo concepto de cargo o de *jucha* antes puesto que "los Incas no conocían las letras". Es como si el esfuerzo del cuerpo campesino doblándose bajo el peso del cargo, les hiciera recordar, a la vez, la forma curvada de las letras europeas y el sufrimiento corporal de Cristo sobre la cruz (imágenes que se hallan todavía presentes en los grifos andinos de los catecismos).

Hay pues una asociación de ideas entre la lucha educativa que remplaza la lucha por tierras. Esta es quizá una de las primeras imágenes que plantean y desarrollan con bastante extensión haciendo alusión a diversas dimensiones en que se expresa la vida comunal. Desde este punto de partida, pasan a analizar las "conceptualizaciones" que hacen los comuneros respecto a diversas dimensiones de la actividad escolar (su función) partiendo desde los propios referentes culturales.

Un primer aspecto al que merecería prestar atención es el que narran a propósito de la realización de dos días de taller con hombres y mujeres de la comunidad de Livichuco a fin de construir el propio esquema de comprensión del sistema educativo del lugar.

"En el mismo taller, los comunarios desarrollaban su propio esquema del sistema educativo del lugar, como un modelo funcionando en base de una serie de "rodeos" concéntricos,

centrados en torno al niño(a) en su hogar. Tanto en el taller de varones como en el de mujeres, los comuneros procedían a incorporar al niño dentro de una serie de influencias familiares y comunales (padres, tías y tíos, abuelos y abuelas), hasta parientes espirituales (padrino, madrina), para luego abarcar otras influencias estatales (profesores escolares), cuando el niño entra a la escuela. El mismo modelo abarcaba gradualmente las influencias de los expertos principales del lugar, sobre todo la gente mayor y autoridades elegidas del lugar (jach'ajaqi), los encargados que guían a los niños (los llamados "guías de camino", thakhichiri), los sabios (yatiri) que se encargan de los asuntos rituales y las parteras (usuyiri) que se encargan de los asuntos del parto. Finalmente, ellos expandieron el modelo aún más para abarcar la influencia de los elementos que conceden el poder y la autoridad espiritual a los diferentes encargados. Incluían aquí el rayo (q'ixu q'ixu), los cerros sobresalientes del lugar (mallku), los sitios rituales principales del lugar (sobre todo la cima del cerro Anxata), y las fuentes de la inspiración del canto y la música: los espíritus guerreros de los muertos (jira mayku y jira t'alla) y las sirenas.

El modelo educativo comunal funciona inmediatamente en torno a la jerarquía política-ritual que abarca hasta el hogar. Luego, esta jerarquía está incorporada dentro del sistema político-ritual de la administración gubernamental en que los cerros sobresalientes (mallkus) representan los más altos niveles del gobierno regional. Se nota también que el modelo funciona en torno a varias influencias educativas: económicas, políticas, rituales y espirituales; no hay una influencia predominante, mas bien todas coinciden en los rodeos concéntricos.

Mediante el diálogo que acompañaba al diseño del modelo, nos dimos cuenta que ellos perciben en el recinto escolar un importante sitio ritual comunal, según la misma jerarquía de sitios organizados según el dominio de los cerros salientes de la región. En las actividades rituales que ocurren en estos sitios, la gente mayor y los encargados de la comunidad (autoridades yatiris) cumplen con sus obligaciones rituales en memoria de los estados andinos anteriores, sobre todo el incanato; todo según la misma jerarquía anidada.

Como se ve, esta imagen trasciende el terreno meramente escolar comúnmente abordadas en la actualidad desde el Sistema Educativo. Desde este punto de partida, llaman su atención respecto a la presencia del componente ritual en las conceptualizaciones que hacen los comuneros sobre la escuela y su función. Observan por ejemplo, sobre el recinto escolar que los lugares de "fundación" de las escuelas: "han sido determinadas en la misma penumbra entre la oscuridad del tiempo de las chullpas y el nacimiento del sol en el tiempo del Inca" y así también, plantean que el rol de los niños y lo que representa el aprendizaje de la lengua escrita, deben ser explorados desde los propios sentidos de bienestar de las propias comunidades. Dedican por último, todo un capítulo al análisis de las analogías entre prácticas textuales letradas y prácticas textuales anteriores (textiles, khipu entre otras).

Como ejemplo, para comprender las dimensiones de reflexión que requieren ser exploradas trataremos resumidamente, la cuestión ritual alrededor del concepto de "wawa" a fin de mostrar cómo ésta comprensión de las comunidades, se traslada también al imaginario de escuela, y de la lengua escrita. Señalan que la participación de los niños y niñas en el entramado de la lucha por la tierra, deben ser comprendidos desde las metáforas de la fertilidad.

“Se incorpora la función de los niños en el aprendizaje de los elementos de la práctica textual foránea de la lecto-escritura, dentro de los intereses comunales respecto a sus tierras. Una parte del sistema de analogías es la comparación entre la forma y dirección de las líneas escritas en la página, con el movimiento de la yunta en bustrofedón; asimismo se comparan las letras de la escritura con las semillas que se siembran en la tierra:

> -Vas a sembrar bien recta la chacra, decimos nosotros, “no vas a hacer torcida decimos” así puede ser eso de escribir.
>
> - Voy a hacer bien recto, diciendo, eso es como cultivar la chacra, así es”. (Doña Antonia Espejo de Livichuco)

Así pues plantean que el puente vital entre el lenguaje ritual de la agricultura y del pastoreo y el mundo escolar de los niños, es la noción andina de “wawa”. Dicen al respecto que primero habría que entender la noción de “wawa” desde otra mirada ya que cuando los comuneros hablan de *wawa* suele referirse no solamente a las *wawas* humanas, sino también a las *wawas* como frutos de la tierra, las *wawas* animales, incluso las *wawas* de las cosas.

Haciendo referencia al ciclo de cultivo de la papa, señalan: “el uso del término *wawa* en el lenguaje ritual de la papa describe, tanto el inicio de crecimiento de la nueva planta, tierna e inmadura como también de las *wawas* como productos, como tubérculos ya formados resultados de la culminación del ciclo con la próxima cosecha anual (Domic y Ayllón, 2001:138). Así “se expande el dominio semántico del término *wawa* para abarcar las etapas más generalizadas en el inicio y la culminación del ciclo de la fertilidad”, “las *wawas* articulan entre la vida, la muerte y la nueva vida del año venidero y así sucesivamente”.

En esta trayectoria, haciendo referencia a la diversidad de ritos en la que niños y niñas cumplen un rol clave, concluyen que la función de las *wawas* en estos ciclos de fertilidad se incorpora (a modo de transferencias) al conjunto educativo estatal, según la eterna lucha de significados cuya finalidad es aprovechar las fuerzas del Otro para la propia fertilidad.

Así pues, este imaginario al que hemos referido muy superficialmente, puede constituir para nuestros propósitos, temas de reflexión e investigación que nos ayuden a abordar la cuestión de la lectura y escritura desde otras perspectivas, algo más ajustadas a las demandas de las comunidades por apropiarse de la lengua escrita. Considerar, tanto las percepciones que desde la historia pueden haber marcado la memoria de las poblaciones andinas, como las interpretaciones que se han configurado desde las comunidades parecen ser claves para una comprensión mejor situada del asunto.

Acercar la lectura y escritura comparativamente a la tradición textual y oral anterior como desmitificarla a partir de una gestión más equitativa de los espacios y de los conocimientos (no todo tiene que pasar por los registros escritos y a su vez, todos los escritos deben ser interpelados) pueden ser algunas pistas que ayuden a plantear caminos prácticos “didácticos” que contribuyan a “re-ubicar” el poder de la escritura en el entramado cultural andino, de modo que aquella aspiración de las comunidades vinculadas al allin *kawsay* encuentren terreno fértil para restituir lo que por años ha sido subalternizado.

Bibliografía

Arnold Dense, Yapita Juan de Dios. 2000: El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes. La Paz UMSA e ILCA. (Colección Academia No 9).

Ames Patricia. 2002: Para ser iguales para ser distintos.Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

Zavala, Virginia, Mercedes Niño Muncia y Patricia Ames. 2004: Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y prácticas. Lima, Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.

Garcés Fernando. 2005: De la voz y el papel: La escritura quechua del periódico CONOSUR Nawpaqman. CENDA y PLURAL. Cochabamba. Bolivia.

Segato, Rita Laura. 1998: Alteridades históricas /identidadespolíticas: Una crítica a las certezas del pluralismo global. (Brasilia). Trabajo presentado en el Simposio Central del VIII Congreso de Antropología en Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, noviembre de 1997.

Tulio, Fidel. 2004: El Interculturalismo Latinoamericano y los Estados Nacionales. Texto presentado en el Foro Latinoamericano sobre interculturalidad Ciudadanía y Educación, organizado por FRAPE en Noviembre del 2004 en la ciudad de Cuetzalabán, Mexico.

Cornejo Polar, Antonio. 1994: Escribir en el Aire: Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas Andinas. Lima: Et. Horizonte.

Dominic y Ayllón. 2008: Conversación Andina y Escritura 3. PRATEC Mayo.

2. REFLEXIONES SOBRE EL ÁREA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

Prof. Ruth Dina Santisteban Matto

Asociación Pukllasunchis

Programa EIB



En los últimos años el Ministerio de Educación invirtió amplios recursos financieros en adoptar diferentes medidas educativas para mejorar y/o desarrollar capacidades en dos áreas "fundamentales": Comunicación Integral y Lógico matemático. Todos los programas de capacitación a docentes, las evaluaciones censales para los niños e incluso las evaluaciones para contrata de maestros e ingresos a los Institutos superiores públicos de educación están dirigidas a desarrollar las capacidades y contenidos de éstas dos áreas. Entre estas medidas se implementó la Emergencia Educativa.

El afán de implementar medidas educativas surgen al conocer los resultados de las diferentes evaluaciones censales estandarizadas internacionales de PISA, LLECER y las nacionales a las que fueron sometidos todos los estudiantes de 2do, 4to y 6to grados de educación primaria de todo el territorio peruano. Dichos resultados demuestran "el poco desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora que tienen casi todos los niños y las niñas del país y especialmente los estudiantes de escuelas multigrados de zonas en donde predominan lenguas vernáculas".

Todos los programas de capacitación, las evaluaciones y las medidas destinadas a desarrollar las habilidades lectoras de los estudiantes contemplan un temario y cómo desarrollarlo. Esto no hace más que reflejar que la mejora de la comprensión lectora, es un entrenamiento técnico para hacer que los estudiantes codifiquen y decodifiquen símbolos gráficos sin considerar que pertenecen a grupos culturales diferentes y que son parte de una diversidad cultural.

1. LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE EL MUNDO MODERNO OCCIDENTAL

La comprensión lectora no es un tema de estos últimos años. Ya desde principios de siglo los educadores y psicólogos (Huey, 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto (Universidad de Navarra: trabajos universitarios).

Como bien señala Roser, "cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo". Lo que fue cambiando fueron los enfoques y diversas estrategias que permitió que los docentes mejoren la aplicación de estrategias de enseñanza y no la comprensión de textos en sí.

Nuestro país y el sistema educativo no podían estar al margen de estos cambios por lo que los gobiernos de turno acogieron los diferentes enfoques de comprensión lectora que se venían y aun vienen aplicando en diferentes partes del mundo.

2. ¿QUÉ ES LEER?

En los años 60 y 70, los profesionales comprendidos en el tema de la lectura postulaban que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): esto enfoque sostenía que si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática.

Los profesores bajo este enfoque procuraron dirigir todas sus estrategias a la actividad de decodificación y después de un tiempo pudieron comprobar que muchos estudiantes seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática así que a esta actividad de decodificación se incrementó el formular tipos de preguntas que eran básicamente literales sin considerar las inferenciales, de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular a los estudiantes interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). La práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1978; Durkin, 1981).

Bajo este mismo criterio otros autores también sostenían que leer es seguir con la mirada un grupo de símbolos agrupados en palabras, renglones y tal vez párrafos para descifrar un mensaje y, los últimos, que el lector registra en su mente la información contenida en el texto conforme va leyendo, entonces extrae el significado de cada palabra, lo ensarta con el de la palabra anterior y con el de la que sigue hasta articular un significado general (Universidad de Navarra: trabajos universitarios).

Como se puede leer éste enfoque estuvo centrado en la codificación y decodificación de las palabras, la buena entonación y la excelente vocalización para luego desarrollar la comprensión lectora, con preguntas principalmente literales cuyas respuestas estaban en el texto. La teoría que la sostiene es el de la transferencia de información.

3. LA LECTURA COMO CONJUNTO DE HABILIDADES O COMO TRANSFERENCIA DE INFORMACIÓN

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo texto le ofrece.

Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá porque sabe hablar y entender la lengua oral. Encontramos un sinnúmero de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que los estudiantes extraigan el significado del texto.

En la década de los 70 y los 80, los profesionales e investigadores interesados en la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

Bajo este enfoque "Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito" (Adam y Starr, 1982). Leer es comprender un texto, es más que descifrar la comprensión de textos sostiene que es importante la interacción del texto con el lector, conceptúa que el leer es poder establecer comunicación con el texto para preguntar y hallar respuestas, procesar, analizar, deducir, construir significados desde las experiencias previas.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Leer es entrar en comunicación con los grAndes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es interactuar con un texto para construir su significado a partir de las experiencias y conocimientos previos que el lector tiene sobre el contenido desarrollado y sobre el mundo en que habita.

Por su parte, Isabel Solé, profesora de la Universidad de Barcelona escribió: "...Desde muy pequeños, los niños y niñas que viven en sociedades como la nuestra experimentan una interacción inespecífica con la lengua escrita, pues ésta se encuentra presente de diversas formas en sus contextos de vida (en los envoltorios de productos habituales, en las indicaciones de las medicinas, en las instrucciones de los juegos, en el supermercado, en los rótulos de las calles, en los diarios y libros). Algunos —desde luego, no todos— viven en familias en las que lo escrito forma parte de lo cotidiano" (1987).

Por lo leído anteriormente las concepciones de leer y el propósito varia del contexto en que uno se ubica y de la intención del lector; leemos carteles, afiches, historias, revistas, instructivos así como para utilizar artefactos, preparar manjares, etc. Al igual que leemos diversos textos, los propósitos también son diversos los hacemos como disfrute, como información y conocimiento de la realidad, emitiendo juicio crítico y reflexionando sobre aspectos elementales de la lengua (Universidad de Navarra: trabajos universitarios).

El segundo enfoque y que actualmente se viene aplicando esta basado en el enfoque comunicativo textual donde los niños parten o inician su lectura de un texto completo y en interacción con el mismo y con diversos tipos de textos en variadas y auténticas situaciones de comunicación, con distintos interlocutores haciendo que los lectores establezcan comunicación con ellos, para preguntar y hallar respuestas, procesar, analizar, deducir, construir significados desde las experiencias y conocimientos previos del contenido del texto y del contexto.

4. LA LECTURA COMO UN PROCESO INTERACTIVO

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimilich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él"(p.11). Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Heimilich y Pittelman, *Apu*ntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" (schemata) en la comprensión de la lectura. (1991:11).

Y se preguntarán, ¿qué es un esquema? Según Rumelhart (1980), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para

designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red de categorías en la que lo que se aprende se almacena en el cerebro.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimilich y Pittelman, 1991)

El recuento anterior sobre la evolución de la comprensión lectora y cómo todos los países y especialmente el nuestro fueron asumiéndolos no fueron de mucha ayuda para superar las dificultades de la lectura, lo que da pie a ver que otros factores pueden ser claves para replantear esta dimensión.

Considerar por ejemplo idioma, lógicas de pensamiento; diversas formas de ver y percibir el mundo. Realizar un estudio de cómo están percibiendo las concepciones de leer y su propósito las culturas andinas, sabiendo que estos conceptos varían según el contexto en que uno se ubica así como la intención del lector.

5. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL MUNDO ANDINO

En mi vida profesional y diversos espacios donde el tema de discusión era sobre lenguaje, lengua, idioma, lo oral y lo escrito, escuchaba frases que muchas veces las sentía como cliché “el mundo andino es oral”, “el quechua es eminentemente oral”, “el quechua es una cultura oral” y a partir de ellas me surgían muchas interrogantes; ¿Cuál es el papel de lo escrito en esta cultura? ¿Qué, cómo, para qué y por qué desarrollar las capacidades comunicativas relacionadas a lo escrito? ¿Cómo trabajo lo escrito con estos niños?, ¿Qué, cómo, para qué y por qué desarrollar las capacidades comunicativas relacionadas a lo oral?, ¿será este motivo por qué los chicos rurales obtienen resultados por debajo de lo esperado, cuando se les evalúa su comprensión lectora?, ¿Qué debo considerar de los niños quechuas para el desarrollo de la comprensión lectora?

Mi interés como maestra es que estos dos procesos; la lectura y la escritura sean amables con mis niños, propiciar ambientes y espacios donde se pueda desarrollar las capacidades que les son inherentes y que estén relacionados con las características sociolingüísticas y culturales de mis niños, sin embargo pesa más el del sistema educativo el cual exige cumplir estándares educativos internacionales y nacionales al margen de dichas características; de más de 40 grupos étnicos que viven en el Perú.

Por ello mi reflexión es sobre un punto que hoy por hoy es de mucha importancia para todos los gobiernos, que es, el de elevar el nivel de comprensión lectora de todos los niños, las

niñas y los jóvenes del Perú, y si para ello es solo instrumentalizarlos, priorizando lo escrito bajo patrones establecidos antes que lo oral, considerando tipo de textos, estructuras, tipos de preguntas, entre otros; de una sola cultura: la occidental moderna.

Sin duda la escritura es una tecnología, basada en un sistema de códigos creada por el hombre y por ello no es natural, es intencional pues surge para satisfacer una necesidad específica y se vincula con el uso de determinados materiales.

Al principio la escritura era solo utilizada por un grupo de personas y por ende empezó a ser instrumento de poder, hoy la utilizan millones de personas y el poder se instaló con mayor fuerza generando situaciones de poder y de discriminación, creándose una barrera entre los alfabetos y los analfabetos, entre los letrados y no letrados, los que comprenden un texto y los que no comprenden el texto (considerados éstos bajo criterios únicos).

Las personas letradas, las alfabetizadas, las que son capaces de comprender un texto tienen la capacidad de abstracción, son racionales, criticas y lógicas pues responden correctamente a las preguntas formuladas mientras que las personas no letradas, las analfabetas, las que no comprenden un texto, son las ciegas, las ilógicas y en las que predomina el pensamiento concreto y práctico.

Todas estas concepciones lamentablemente las refuerza la escuela, donde solo hay espacio para el desarrollo de capacidades eminentemente cognitivas, donde se relaciona a la escritura con el progreso social, con la felicidad, con la democracia, incluso con el ser decente. Por ello las poblaciones especialmente rurales sienten la necesitan de aprenderla y se someten a su enseñanza aunque esta no considere a su cultura.

Este tipo de escritura descontextualizada responde a una literacidad dominante donde se relega la capacidad oral que tienen las culturas andinas.

La cultura andina es eminentemente oral, no sería acaso necesario identificar las prácticas sociales específicas en las cuales se desarrolla ésta oralidad, las formas de utilizar, el lenguaje, las formas de interactuar, la “utilización” de los objetos, los tejidos, cerámicas, danzas, mitos, lecturas colectivas (lectura de la coca) a través de las cuales se comunican diferentes mensajes, así esta diversidad de prácticas y significados contribuirían a una pluralidad de la literacidad, comprendida ésta como practicas diferentes a las establecidas por el sistema educativo y que no son considerados como lenguajes legítimos para la escuela, y haciéndola como única y válida la practica letrada y bajo la cual son medidos los estudiantes del país.

Con esto no se quiere negar la importancia que tiene lo escrito y que además es un derecho de cualquier poblador. Lo que se propone es una yuxtaposición de las formas de lenguaje que se tiene en la cultura andina con la cultura escrita. Los textos deberían estar relacionados de una u otra manera con el ambiente natural del lenguaje para realmente transmitir sus significados.

La escuela debería trabajar por un lado textos libres, sin pautas, autogeneradores, que se dan en ámbitos personales, familiares y de amistades y que son aprendidas de manera espontánea.

Los pobladores de la cultura andina tienen su propia forma de aprender, poseen y practican gran sabiduría.

Como vemos no se trata de un problema de analfabetismo, de falta de lectura o de educación; se trata, en el fondo, como dice Eduardo Zapata, de. “una construcción mental diferente (oral) que ha sido excluida y que no se siente ni representada ni entendida por una minoría (que responde al código escribal) y que a fin de cuentas maneja el país oficial desde el Estado y sus instituciones”.

Y por otro lado considerar textos regulados por instituciones, preestablecidos, impuestos, aprendidos en la escuela.

El desarrollo de la oralidad y la literacidad debe darse en ambas lenguas, respetando en cada una de ellas los usos de formas orales y escritas que funcionan como sistemas simbólicos dentro de prácticas sociales determinadas. (DINEBI.Perú).

Referencias

Todas las referencias bibliográficas del presente artículo se basan en las de los artículos que se encuentran en el siguiente sitio web de la Universidad de Navarra. El acceso a dicho sitio se efectuó en octubre del 2008.

http://html.rincondelvago.com/comprension_lectora.html.universidaddenavarra:trabajosuniversitarios

3. LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA RURAL ANDINA.

Notas para una reflexión epistemológica de la relación entre el lenguaje oral y escrito

Prof. Robinson Rhoddo Rojas. CEPROSI

Asociación de docentes criadores de la diversidad cultural

"Apu Ausangate". Cusco, noviembre 2008.

ORALIDAD Y TEXTUALIDAD

1. INTRODUCCIÓN



Las prácticas educativas que generan la crisis educativa que agobia a la sociedad peruana, especialmente a las comunidades rurales, necesitan ser repensadas. Los arquetipos en cuestión son desbordados por la demanda de las comunidades campesinas, especialmente en lo referente a la oralidad y la adquisición "incremental" de la lecto – escritura y por la necesidad de otorgarle a la "oralidad" el valor "diferente" que por origen le corresponde.

Estos giros que se quieren dar en la educación no pueden ser impuestas por ideologías y enfoques que anidan en los apóstoles de la cultura escrita subyugante, sino, deben de ser producto de consensos sociales interculturales, entre culturas que se ven involucradas en tan titánica empresa.

El fracaso escolar, en niños y niñas originarios fundamentalmente, en el aprendizaje de la lectura y la escritura necesita de una profunda reflexión, que ayude a la escuela y los docentes a "vivenciar" una transmisión de conocimientos y saberes con una actitud más cariñosa, respetuosa, amable e intercultural.

Si se considera al lenguaje como la facultad de expresar la realidad de una cosmovisión, puede ser transformada en un instrumento de colonización o liberación cultural.

En este sentido, el lenguaje, oral o escrito, tienen un rol preponderante en la "recreación" o "evolución" de las culturas debido a que tienen una influencia determinante sobre los pensamientos y las conductas de las personas, así:

- El lenguaje no es un medio de comunicación neutro, organiza el proceso del pensamiento según los intereses de una determinada cosmovisión cultural.
- El lenguaje permite estructurar un determinado pensamiento y por extensión una determinada "actitud" sobre una experiencia específica. Su ausencia, si desea, puede desconocer algunos aspectos de la experiencia.
- El lenguaje eslabona la trasmisión intergeneracional del pensamiento, las generaciones anteriores las "instituyen" y las posteriores las recrean o las toman como absolutas según las circunstancias, sus tendencias o las insinuaciones del lenguaje "cultural" que utilizan.

Cuando el lenguaje adquiere una orientación cultural, sirve a éstos propósitos, formando al final de su función una determinada conducta en sus "usuarios"; estructurando una forma de pensamiento que se manifestará en la relación que tenga con su entorno (humanos, naturaleza y espiritualidad) de convivencia, coexistencia o exclusión cultural.

Por otro lado, no se puede dejar de lado el papel que cumplimos los docentes en ésta dinámica que el lenguaje imprime en las escuelas. Somos, con frecuencia, voceros inconcientes de algún grupo cultural; motivo por el cual, vehiculizamos el uso de un determinado tipo de lenguaje, en favor de una cultura que subyace en las metáforas raigales de nuestra formación docente. Este proceder, expulsa del aula toda la diversidad de culturas que convergen en ella, transformándola en un espacio monocultural, de incidencia política a favor del estado y la sociedad colonizadora.

Los libros de texto no están exentos de esta interpelación, al ser la "columna vertebral" del currículo, transmiten y reproducen conocimientos que se dan por absolutos y verdaderos; contenidos que son comunicados de manera arbitrarias a cultural invisibilizadas o sometidas por el bombardeo de los mensajes explícitos implícitos de los libros de texto.

Sin embargo, son pocos los docentes que tienen una actitud crítica y reflexiva frente a los textos que utilizan en los "procesos metodológicos" en las aulas, por ello en gran parte, por no decir en su totalidad, estos conocimientos son validados de manera fáctica por el currículo.

Finalmente, se hace imprescindible desmitificar la influencia, contradictoria o categórica, del lenguaje oral y escrito en la construcción del pensamiento y actitud de nuestros niños y niñas.

2. LA ORALIDAD EN CONTEXTOS RURALES

La oralidad y la escritura son, según Ong (1987) dos formas de producción del lenguaje que se distinguen profundamente la una de la otra. La escritura es un sistema secundario en el sentido de que la expresión oral existe sin la escritura, pero la segunda no existe sin la primera.

En la coyuntura comunal actual, sería un error considerarlas mutuamente excluyentes, por lo que se necesita buscar las "pasarelas" que posibiliten un actuar "incremental" entre estos y la comunidad.

Sin embargo, es necesario en un primer momento fortalecer "la oralidad" y otras formas de comunicación, que acompañan la vivencia cotidiana de culturas originarias como las nuestras, desarrollando maneras diferentes de comprender y responder a su mundo, en virtud de todo ello, podemos observar que las comunidades campesinas al hacer uso de sus formas intrínsecas de comunicación:

- Vivencian una relación de equivalencia e ínter crianza a la que están sujetas, los instrumentos técnicos introducidos por culturas foráneas.
- La oralidad no pretende separar la naturaleza del hombre o viceversa, sino, es el medio que hace posible que ellos compartan la responsabilidad criar de lo propio y lo ajeno.

- Esta forma de comunicación procura que las nuevas generaciones de las comunidades perpetúen el orden moral y de valores que enfrenten y garanticen su responsabilidad de preservar la cosmovisión andina.
- Lo oral, también, sintoniza nuestros sentidos, el gusto, color, olor, dolor, placer, hasta nuestros recuerdos son influenciados por las formas de explicitar la comunicación no verbal, en armonía con la externalización del paisaje a través del bagaje cultural de nuestros abuelos.

Sin embargo, estas formas de comunicación son percibidas, por el lenguaje escrito y sus promotores, como un estadio primitivo y anacrónico, que necesita ser transportado al presente. En apoyo a estas afirmaciones podemos citar que hasta la "historia" propiamente dicha se inicia a partir de la invención de la escritura.

Pero, para tener una comprensión mucho más holística de la relevancia que tiene la oralidad en la supervivencia de culturas autóctonas, presentaremos algunas cualidades esenciales que la caracterizan.

- El discurso hablado involucra en una negociación interpersonal o intersocial a los interlocutores, gracias al uso de códigos comunicativos conocidos por ambos participantes y a través de múltiples canales de comunicación. No solo se comunica con el habla, también, se comunica con el cuerpo, los rituales, la ropa, la danza, los espacios, etc.; además, conversan las deidades y la naturaleza.
- Se utiliza el espacio donde vivencia la colectividad natural (humanos, naturaleza y deidades), así como los atributos que comparten entre ellos, al interior de un mundo multidimencional.
- Se valora no la cantidad o la estructura del lenguaje, sino, la calidad que se le imprime expresada en la efusividad, el sentimiento y el respeto que se le proporciona.
- La palabra tiene vida, su expresión anuncia un hecho favorable o desfavorable, solo, puede ser enunciado en un contexto circunstancial.
- El pensamiento oral no puede ser universalizado, es eminentemente local y contextual, solo tiene validez para la comunidad que la practica.
- La oralidad asume la responsabilidad moral que sus proyectos puedan generar, positivos o negativos, estos se negocian no solo entre humanos, sino entre toda la colectividad natural.
- La comunicación oral no pretende excluir al humano de su entorno social, natural y espiritual, al contrario, lo involucra de manera protagónica y en equivalencia con las "personas" que viven en la comunidad.
- El sistema de datación y evocación no es la memoria, sino el recuerdo, que aflora cada vez que se vivencia una situación similar o la recreación de la misma actividad.
- El discurso oral y sus respectivos pensamientos se evidencian en un lugar específico, a través del propio cuerpo, de otra manera la mente se retuerce y la conversación se altera.

- La oralidad también incluye otras formas de comunicación, que son llamadas como "comunicaciones no verbales" que se expresan desde la expresión facial, la postura del cuerpo, el tono de voz, el uso del espacio que pueden ser visibilizados con la participación de una semiótica cultural; éstos se dan simultáneamente y no excluyen o cancelan temporalmente a los otros.
- El discurso oral brota de su mundo, de su "ayllu" y no del mundo del discurso; el lenguaje expresa y valora su contexto sin erosionar su entorno. No pretende transformar a las personas en objetos de quienes se dice algo.
- El vocabulario que los idiomas originarios tienen, sintonizan de manera natural con las formas de pensamiento, actitud y relación que tienen con su entorno, están hechos para conversar cariñosa y respetuosamente con todo y con todos.
- Lo oral, se caracteriza por nombrar a todo lo que "está" en su comunidad sin excluir a nada por ser extraño a ellos.
- La palabra hablada se transforma en un soporte importante para la afirmación cultural de la comunidad campesina.
- La comunicación oral, está siempre a tono con el calendario agrofestivo y ritual de una determinada comunidad.
- La conversación, se genera, cría y regenera en torno a la "chacra", principio sobre el cual la escuela debe de reflexionar para dar inicio a los procesos de aprendizaje de primeras y segundas lenguas.
- La sabiduría y su palabra dulce emanan fundamentalmente de las personas más longevas de la comunidad, sabios ancianos, *Apus*, patronos religiosos, la pachamama, etc.
- La comunicación oral y no verbal no están sometidos a un lenguaje económico (el lenguaje en un "trueque" no presenta palabras para designar ganancia o pérdida económica), mas bien, requieren de un lenguaje respetuoso y cariñoso.
- Las palabras tienen un significado polisémico, se acomodan a la circunstancia y a las personas con quienes se conversa, por tanto es muy difícil incorporarlos a un diccionario que limita su uso natural, pues, no tienen definiciones únicas.
- Las palabras son retenidas por el oyente no en la mente, sino, en el corazón, se habla de corazón a corazón. Si se pretende guardarlas en las mentes estas vuelan y no pueden ser resucitadas en un determinado momento desde la memoria solamente.
- Es muy diferente leer solo un libro, o leerlo con otros acompañantes y es completamente diferente "escuchar" al autor del texto, lo oral esclarece muchas dudas, algo que la escritura muchas veces no logra.
- Para interpretar un ideograma, el interlocutor necesariamente necesita comprender el mensaje, algo que no necesariamente ocurre con la escritura o la lectura, se puede leer sin comprender.
- La oralidad comunica de manera holística el mundo que expresa, sin segmentarla o analizarla.

- La palabra hablada tiene el valor de un “juramento”, quien empeña su palabra, no necesita de recurrir a la escritura, basta con el valor moral y ético de la persona.
- Cuando una persona que procede de una comunidad que privilegia la cultura oral, al discursar de “memoria” no necesariamente lo hace con sentido, pero, si habla desde sus recuerdos, su discurso tiene un profundo sentido.
- La comunicación oral no reduce su comunicación a una simple información, va más allá, explicita la vivencia a la que hace referencia, hace que el interlocutor participe del hecho, en un tiempo y espacio adecuados y con las personas idóneas.
- Sus potencialidades posibilitan el logro de competencias como: saber decir, saber escuchar y sobre todo saber hacer, al interior de las normas y bajo la conducción de autoridades carismáticas de la comunidad.
- Una de las características a tener muy en cuenta en la narrativa oral de lenguas originarias, es que tiene un patrón agregativo, se agrega cada vez que se vuelve a narrar algo.
- Otra de las características es que cuando uno narra repite constantemente algunos detalles de lo narrado, así como la empatía con que el narrador se relaciona con los personajes.

De esta manera se puede vislumbrar como una alternativa a la crisis ecológica, social y espiritual que atraviesa el mundo global, es la forma de “estar” en el mundo de las comunidades originarias, no con el deseo de postergar el cataclismo para unos pocos años, sino, como una forma de vida que cría y se deja criar con todo lo que le rodea.

No se debe permitir que el lenguaje escrito y ahora el lenguaje electrónico se conviertan en un “caballo de Troya”, que una vez ingresados a nuestras vidas se vuelvan en contra de nosotros, al contrario, la oralidad debe de constituirse en un modo alternativo de tender enlaces para una convivencia equitativo, sino, respetuosa.

Por último, no dejemos que nos presten a la fuerza, ojos que no son nuestros, bocas que no hablan lo nuestro, oídos que no escuchan nuestra conversación y corazones que no sienten, porque, esos ojos te harán ver lo que ellos quieran, te harán hablar de lo que no sabemos, te harán escuchar lo que no comprendemos y harán que dejes de saber y sentir lo que tu pueblo vive.

3. LA ESCRITURA EN CONTEXTOS ANDINOS RURALES

La cultura occidental moderna, privilegia la escritura sobre otras formas de comunicación que se puedan desarrollar en culturas con diferentes códigos de comunicación.

Esta única forma de comunicación es la que se viene universalizando en todo el mundo, con la participación sutil de algunas instituciones que intervienen en nuestras comunidades, la escuela y la iglesia son algunas de ellas, intervenciones que debe de ser analizadas por todas las personas involucradas en la viabilización del proyecto colonizador de la escritura.

La escritura, en tal sentido, es un instrumento, que permite sacar a los inmaduros e inválidos, a un estado de madurez social, las personas o sociedades que no han llegado a lograr el

dominio de la lectura y la escritura son considerados inmaduros e inválidos, estado del que solo serán salvados por la colonización de la escritura.

Más aún si el mundo que "observa" la escritura, es considerada como máquina, a la cual se la puede desmontar y reemplazar piezas que no funcionan de acuerdo al sistema elaborado por el técnico. En este sentido, no es una locura pensar que las culturas que "funcionan mal" en este sistema global y en este mundo máquina serán sacados y reemplazados con piezas que sí cumplan con las consignas de este proyecto homogeneizante.

Con esta manera de pensar y concebir el mundo, como recurso que se puede manejar y utilizar, se relega a culturas orales como subculturas, culturas primitivas; que se han quedado suspendidos en el pasado y son un obstáculo para la modernización del mundo, o en todo caso son considerados como museos vivientes que recuerdan al hombre moderno la evolución que han seguido para tener éxito con la tecnociencia.

El dominio de la tecnociencia, a través del método científico, permite al hombre moderno utilizar a la naturaleza como un "recurso". Esta actitud es viabilizada por la escritura, al separar al hombre de la naturaleza y colocarlo por sobre el mundo globalizado.

En este sentido el hombre, recorre una evolución sapiencial y actitudinal que socava el equilibrio social, ecológico y espiritual del mundo. Se privilegia al individuo por sobre la sociedad, importa más la persona que la colectividad, se prioriza las necesidades y consumo del hombre sobre las necesidades de la naturaleza y, por último, desacraliza todo lo que era concebido como sagrado, al extremo de construir una doctrina en torno a él.

El grado de importancia que se le asigna a la escritura en ámbitos educacionales en la actualidad, debe de ser alcanzado por el mayor número posible de comunidades con tradición escrita o con tradición oral, sin tener en cuenta, que la comunicación al interior de un aula se da a través de diversas formas de "lenguaje", en algunos casos se dice que llega a un 65% de uso de códigos no verbales, es decir, miradas, posición del cuerpo, gestos, modulación de voz, espacios, etc. Sin embargo, la escritura pese a todo es la que legitima el nivel de logro y aprobación de la escolaridad de los alumnos.

A pesar de que la palabra texto, en latín significa "tejido", en la actualidad se la concibe como un conjunto de oraciones bien ordenadas y segmentadas (texto, capítulos, títulos, subtítulos, párrafos, oraciones y palabras) rara vez son estudiadas de manera holística, al menos en nuestro contexto, en forma de tejido, en que todas las partes se complementan y muestran una totalidad y no partes que se pueden ordenar y reordenar de acuerdo al interés del lector y no de acuerdo al contexto.

Los libros de texto, que se estructuran en base a la escritura, al autoconsiderarse como los pilares de una propuesta educativa, excluyen otras formas de bagaje cultural, trasladándolos a la periferia del núcleo de la educación.

Estos libros de textos no actúan en los docentes y alumnos por sí solos, obedecen a los patrones culturales del autor, que en muchos casos son invisibles, al ser leídos pueden coincidir con las ideas del lector y reforzar las actitudes del mismo o divergir en sus concepciones, lo que

no es asumido moralmente por el texto, pues, no entrega una información que esclarezca estas divergencias.

Lo que se pretende no es destextualizar el entorno social, sino, deslindar algunos aspectos que tienden a colonizar culturas orales, cuando la escritura es tomada como la única vía para lograr una calidad de vida y el progreso, aunque, a futuro esto conlleve a desequilibrar el mundo en que vivimos.

Con esta finalidad, se presenta un conjunto de características que posibilitarán observar de mejor manera la intervención de la escritura en nuestras comunidades campesinas.

- El humano y todas sus formas de expresión tienen una condición privilegiada entre todas las formas de vida y sobre los llamados seres inertes. Este privilegio es observado en los rótulos de libros de texto desde inicial hasta posgrado. Otorgando al universo una característica antropocéntrica que va en camino de desplazar formas de vida como la agrocéntrica.
- El discurso escrito acoraza al humano para que pueda controlar la naturaleza, develando sus secretos para manejarla en torno a los propósitos sólo humanos.
- La escritura tiene una comunicación diferente en el tiempo y el espacio; un escritor puede adelantarse a su tiempo o escribir sobre el pasado, puede lograr una comunicación a grAndes distancias.
- Muchas veces se tiene una audiencia abstracta, no se sabe para quién se escribe, se escribe para desconocidos. En la oralidad uno habla para alguien, conversa con su “ayllu”.
- Para escribir y leer, generalmente, se requiere de la soledad para dejar fluir el pensamiento reflexivo.
- En alguna ocasiones la lectura y la escritura no se estructura mediante un proceso participatorio, se fomenta el individualismo.
- La palabra impresa fomenta el pensamiento abstracto y descontextualizado, se comunica, a veces, sobre animales, lugares o hecho que uno no ha visto y necesita de mucha imaginación para comprenderlo.
- La palabra escrita devalúa la importancia del contexto, de las relaciones entre personas (humanos, deidades y naturaleza) y el sentido amplio de comunidad (“ayllu”).
- Los estereotipos que se expresan en los textos escritos llevan a pensar a los escolares sobre la naturaleza como “lo silvestre” que necesita ser dominado, transformándose en la “visión” del proyecto desarrollista de occidente moderno.
- Las formas de lectura y escritura han tomado una sola forma de realizarlas, de izquierda a derecha, por lo que muchas formas de escritura no verbal son descalificadas o se van perdiendo las formas propias de interpretarlas.
- Existe un sujeto que escribe o indaga y objetos (humanos, naturaleza y deidades) que son descritos, solo él sabe, tiene la autoridad del conocimiento.
- El método científico que se imparte en las escuelas, con su escritura, es la forma más legítima de pensar en desmedro de otras formas de saber o conocer.

- Se conoce y escribe mediante “experimentos”, estas indagaciones no están exentas de influencias culturales y por extensión a sus formas de expresión y pensamiento, por más que se diga que se tiene que ser objetivo. Una experimentación científica, finalmente, termina siendo una experimentación cultural, (no se conocen las consecuencias de la introducción de aparatos tecnológicos, sustancias químicas, manipulación de genes, etc.) porque, tarde o temprano cambiará los patrones culturales de una comunidad.
- La escritura no se responsabiliza de las consecuencias que pueda traer su adoctrinamiento, los “accidentes” tienen que ser solucionados por los lugareños.
- La lectura y la escritura tienden a la abstracción y privilegian, la vista, el oído y la mano sobre la participación comunicativa de todo el cuerpo.
- El lenguaje escrito asimila el entorno, moldeándolo a sus intereses, se valoriza mucho más al discurso que al mundo real, los estudiantes dan más crédito a lo que dice un texto a lo que ven en su entorno. (se hace alusión al dicho: “científicamente comprobado”, que se encuentra consignado entre las líneas de los textos tecnocientificistas).
- En su intento de colonización, la escritura y el idioma ajeno, no encuentra palabras equivalente para expresar la vivencia multidimensional de las culturas originarias.
- La escritura colonizante tiene muy pocos detractores en su propio círculo de escritores, circulo en los que a veces se ven inmersos los maestros, al no tener censuradores sigue de manera ciega un camino incierto, pues, serán los últimos en descubrir su propia desgracia.
- La escritura, con su inmenso poder globalizador determina el éxito académico y evaluativo en la educación escolar, todo depende de aprender a pensar, actuar y comunicarse en los patrones de la sociedad escrita.
- El leer los signos del alfabeto, no necesariamente implica una comprensión de lo que se lee, especialmente en niños y niñas provenientes de culturas orales, debido a que su recuerdo se activa con vivencias similares y no en torno a constructor descontextualizados.
- Un alumno de cultura oral, necesita escucharse para comprender lo que lee, en muchos casos, a pesar de esto se privilegia la lectura silenciosa en desmedro de la comprensión y la apropiación del mensaje del niño lector.
- El lenguaje escrito, en las últimas décadas adquiere un vocabulario comercial y economicista, siempre se busca un beneficio o una ganancia, se está en competencia con los humanos, la naturaleza y lo sagrado.

La gran mayoría de estos textos son escritos para un determinado contexto, sin embargo, por el poder globalizador que tienen son asimilados por nuestras sociedades, sin ser criticadas o reflexionadas por los grupos, intelectuales, políticos y mocho menos por el estado, condenando al fracaso su intervención en nuestras comunidades campesinas, muchas veces sólo se indagan las conclusiones de investigaciones y no se personifican los

sujetos involucrados, el espacio, el tiempo ni mucho menos los instrumentos utilizados en dichas actividades científicas.

El uso de estos textos entre nuestros docentes, es también, variado, muchos se sumen en una textodependencia servil, como otros llegan a hacer un uso reflexivo de los mismos.

Entonces, lo que queda por hacer es buscar formas de incorporar de manera incremental y respetuosa la escritura y la lectura en las comunidades de habla originaria, mucho más, si este dominio técnico es una demanda de los padres y madres de familia.

Bibliografía

Bowers, C.A. 2001. Detrás de la apariencia: hacia la descolonización de la educación. Lima PRATEC-CAIPACHA-ICT/URP.

Havelock, Eric. La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna: en Cultura Escrita y Oralidad. David R. Olson y Nancy Torrance (comps) 1998. Barcelona.

Illich, Ivan. Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita lega: en Cultura Escrita y Oralidad .David R. Olson y Nancy Torrance (comps) 1998. Barcelona.

Rengifo Vásquez, Grimaldo. 2007. Oralidad andina y escritura. Waman Wasi. Lamas.

Vilar, Josefina. La oralidad entre otras formas de comunicación Departamento de Educación y Comunicación. UAM Xochimilco.

Zires Margarita. De la voz, la letra y los signos audiovisuales en la tradición oral contemporánea en América Latina: algunas consideraciones sobre la dimensión significante de la comunicación oral. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

4. ALGUNOS INDICIOS PARA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA ORALIDAD QUECHUA

Justo Oxa Díaz

ISP Túpac Amaru - CEPROSI

Cusco, noviembre de 2008

La necesidad de alfabetizar a todos aquellos peruanos que no saben leer y escribir es un objetivo central en todos los gobiernos del Perú. Muchos responsables de los programas de alfabetización le han "declarado la guerra al analfabetismo", lo consideran una de las principales trabas para el desarrollo del Perú.



Las evaluaciones nacionales que el Ministerio de Educación realiza en las áreas de comunicación integral y lógico matemática han mostrado en demasía que las habilidades de comprensión y producción de textos escritos por los niños y jóvenes del sistema educativo escolar están en niveles muy bajos (para el año 2004, en comunicación solamente el 15,1% de los niños de segundo grado y el 12,1% de los niños de sexto grado se encontraban en nivel suficiente).

Una de las estrategias gubernamentales para superar esta situación tan difícil y compleja es la implementación de un programa de educación intercultural bilingüe que permita aprender las capacidades del diseño curricular nacional en su propia lengua y desde su propia cultura . Todavía siguen vigentes prácticas de adaptación y traducción de textos. Se introducen una serie de neologismos para expresar conceptos que no existen en quechua, los especialistas (capacitadores y funcionarios) recomendamos estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura que en muchos casos son calcos de formas de trabajo de ambientes monolingües. El gobierno actual, ha dejado de lado la EIB como una modalidad educativa y lo ha dejado al margen de las decisiones estratégicas en el Ministerio de Educación.

¿Alfabetizar a niños, jóvenes y adultos con qué fin? En estos días se realizó el Foro de Cooperación Económica Asia Pacifico y muchos medios de comunicación y funcionarios gubernamentales expresaban su enorme entusiasmo con distintos tonos sobre las posibilidades de desarrollo de nuestro país. En una de las publicaciones realizadas con motivo de esta reunión se expresaba que "La mayoría de los países desarrollados que participarán en APEC han sabido privilegiar la educación y el desarrollo de la ciencia y la tecnología como pilares de su transformación, logrando economías pujantes en el mundo contemporáneo." La alfabetización es una meta estatal que se debe alcanzar en la brevedad posible, para poder alcanzar el nivel de desarrollo de los países del primer mundo y el apropiamiento del pensamiento científico es el medio esencial para esta meta. En la práctica

se piensan los fines de la educación en términos económicos. Expresando este pensamiento, un responsable de un Programa de Capacitación en lectura y escritura planteaba: ¿De qué manera el conocimiento de la cultura local (sus concepciones, epistemologías, etc.) y su enseñanza en la escuela van a contribuir a mejorar los niveles de comprensión lectora y producción de textos?

En los últimos años se viene planteando serios cuestionamientos hacia la educación intercultural bilingüe como alternativa pertinente de educación para la diversidad. A pesar de los esfuerzos de la DINEBI y la DIGEIBIR, la tradición escrita en las lenguas originarias no termina de despegar, los padres de familia ven con reticencia el aprendizaje de sus hijos en estas lenguas, los textos escritos en quechua no expresan las estructuras textuales de estas lenguas y se está castellanizando a los niños y niñas rurales en su propia lengua, pues la sintaxis, la semántica y la pragmática del castellano tiñe a los libros en quechua.

La vigencia de lengua quechua se basó en su uso oral. Su uso escrito está restringido a la escuela, en la vida cotidiana se expresa a través de la conversación y la narración. Para la comunicación escrita se prefiere el castellano. En las escuelas donde se aplica la modalidad EIB se procura el dominio escrito de la lengua quechua y se utiliza la oralidad como medio para llegar a la meta de la escritura.

El punto central de este escrito es establecer algunos atisbos sobre el rol de la oralidad y la escritura de la lengua quechua y del castellano en los contextos rurales para aportar a una clarificación de ambos sistemas de comunicación para construir una epistemología de la oralidad andina.

1. ALGUNAS PRECISIONES PREVIAS

1.1. ORALIDAD, ESCRITURA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Y ¿qué tienen que ver los resultados de las evaluaciones nacionales sobre niños y docentes con la conformación de un servicio educativo cariñoso con las tradiciones culturales presentes en la comunidad y con la vigencia de la diversidad cultural como una riqueza constitutiva de nuestro país? Porque

> "evaluar es emitir un juicio de valor sobre una realidad determinada u objeto de evaluación, para tomar decisiones, en base a información sistemáticamente recogida y este juicio de valor debe comprender la diversidad cultural. En toda práctica evaluadora encontramos 4 componentes:
>
> - Un objeto de evaluación;
> - Información confiable sobre lo que se evalúa desagregado de manera sistemática;
> - Emisión de juicio de valor sobre lo que se evalúa, en base a parámetros de valoración establecidos; y
> - Toma de decisiones." (CHIROQUE 2006:2).

Ninguno de estos componentes, por lo que hemos visto, hace precisiones sobre la evaluación en un contexto de diversidad cultural. Se considera que este aspecto o se da por

sobreentendido, no tiene mayor importancia para los fines prácticos que se persiguen o se tiene un desconocimiento al respecto.

Pero, se requiere profundizar en nuestra comprensión sobre los usos que se dan a la oralidad y la escritura en la zona andina para poder construir una evaluación nacional de docentes y estudiantes que evidencien las funciones específicas de la oralidad y la escritura en contextos bilingües como nuestra región. Nos estamos adelantando, precisemos antes algunos aspectos de la oralidad.

1.2. CULTURA ORAL: CARACTERÍSTICAS

En la vida cotidiana de los comuneros del Cusco la oralidad es el medio cotidiano de comunicación. Esta oralidad se caracteriza porque involucra aspectos paralingüísticos no verbales, que incluye pausas, gestos, la participación de la audiencia o del interlocutor, y el lugar, situación o espacio donde ocurre dicha situación.

La oralidad es fundamental para el desarrollo de formas particulares de vida y para la afirmación de la cultura local. Es cierto que hay una presencia incipiente y de apoderamiento progresivo de la escritura alfabética en estas comunidades, pero el uso cotidiano y profuso de esta tecnología está restringida a la escuela, dentro de la comunidad es usada para ciertas actividades puntuales y específicas como la redacción de oficios, solicitudes, listas, cuentas redactadas en castellano y que les sirven para vincularse con el mundo oficial urbano.

Diferencias entre las situaciones de oralidad y escritura

Oralidad	Escritura
• Un ámbito • El oyente comparte el contexto con el hablante (espacio, tiempo) • Lo que es verdadero para el que habla lo es para el que escucha (“está lloviendo”) • La voz y/o la vista informan sobre quién es el que habla • Los pronombres tienen referencia clara.	• Dos ámbitos distintos y separados • El lector no tiene acceso al contexto del redactor • Lo que es verdadero en el momento de la escritura puede ser falso en el momento de la lectura (dos tiempos). • Las letras no dicen nada acerca de quién las ha escrito • La referencia de los pronombres puede resultar equívoca.
• Canal auditivo • Tolera un tope de ruido de fondo	• Canal visual • Necesita un mínimo de iluminación
• Comunicación espontánea • El emisor produce el discurso en “tiempo real”. Puede rectificar pero no borrar lo que ha dicho.	• Comunicación elaborada • El redactor puede corregir y rehacer el texto borrando las huellas de estas operaciones
• Recepción sucesiva de las palabras • El oyente no puede “volver atrás” ni “saltar adelante”. Está obligado a comprender en “tiempo real”	• Recepción conjunta del texto • El lector puede hacer ambas cosas. Y puede tomarse el tiempo que sea necesario para efectuar la lectura.

• Hay interacción • El oyente puede interrumpir, preguntar, etc.	• No hay interacción • El lector tiene que atenerse a lo escrito
• Comunicación efímera • "Las palabras se las lleva el viento"	• Comunicación duradera • Lo escrito permanece y se puede recuperar repetidas veces.
• Códigos no verbales: paralingüísticos. • Los gestos, la mirada, la expresión del rostro, la entonación, la voz, aportan hasta un 65% de la información que se trasmite.	• Códigos no verbales: paratextuales • La tipografía, diseño gráfico, ilustraciones, etc, aportan información importante, si bien en menor medida que en el lenguaje oral.

La oralidad tiene características propias que difieren de la escritura y, a decir de Walter Ong, "la restricción de las palabras al sonido determina no solo los modos de expresión, sino también los procesos de pensamiento. Uno sabe lo que puede recordar" (ONG 1996: 40); por tanto, la oralidad se define por una serie de atributos que están vinculados con la capacidad de la memoria y con diversas estrategias mnemotécnicas y su organización en fórmulas lingüísticas como los estribillos, las reiteraciones, las comparaciones y las estructuras textuales rígidas.. Según este autor, otras características del pensamiento y la expresión oral dentro de una oralidad primaria serían las siguientes:

- Acumulativas antes que analíticas.
- Conservadoras y tradicionalistas, por cuanto concentran sus energías en mantener más que en innovar; la escritura, al liberar la mente de las funciones repetitivas y memorísticas, habilita espacio y energía para lo nuevo.
- Próximas al mundo vital inmediato, y, por ello, volcadas sobre lo situacional y operativo.
- De matices agonísticos no sólo en su expresión verbal, sino también en su estilo de vida, al primar la acción, -y por ende el conflicto- en vez de la reflexión.
- La educación se promueve por empatía o identificación, en vez del distanciamiento, lejanía y objetividad que la escritura depara como técnica de separación entre sujeto y objeto.

Además de ello podemos caracterizar a la cultura oral en estos tres aspectos, que algunos quieren verlos como limitaciones:

a. No caben en él ni generalizaciones ni universalizaciones. De manera que los imperativos morales, la lógica, las expresiones analíticas o las relaciones matemáticas, no sólo no pueden decirse, sino que tampoco pueden pensarse. En la cultura oral todo conocimiento se encuentra sometido al fluir del tiempo. Es un discurso del devenir, -sucesión de hechos y sucesos concretos, fenomenológicos-, al que los filósofos van a verse obligados, casi de inmediato, a contraponer el discurso fijo y estable del ser que proporciona la escritura.

   La transmisión oral y, por lo tanto personal, determina una relación directa entre el símbolo y el referente. El significado de cada palabra viene ratificado por una sucesión de situaciones concretas, acompañado de inflexiones verbales y gestos físicos que se combinan para particularizar su denotación específica. Como producto de tal proceso de ratificación semántica directa, la totalidad de las relaciones

símbolo-referente es experimentada de manera más inmediata, lo que, entre otras cosas, socializa más profundamente. Es así como el vocabulario lo que refleja son hechos e intereses concretos.

b. Los acontecimientos de la narración, con los que el oyente se identifica, no exigen ser integrados en una organización de carácter reflexivo. El orden verbal se atiene, únicamente, al orden temporal cíclico. La pluralidad de sucesos y acciones, lejos de organizarse en cadenas causales o abstractivas, adoptan formas meramente asociativas. Lo característico del registro rítmico es que sus unidades de significación están constituidas por momentos del acontecer vividos y experimentados.

c. Los acontecimientos se suceden unos a otros en un orden secuencial que sigue la cotidianidad, y por ello son máximamente visualizables. Al subrayar las palabras lo concreto y visual, es imposible que de ellos se pueda desprender la abstracción.

En suma, la cultura oral se caracteriza por:

- el devenir más que el ser.
- lo múltiple o plural y no lo Uno.
- lo visualizable más que lo invisible o pensable.

Según Colombres, que precisa lo que afirmó Ong, la oralidad presenta cuatro aspectos para nuestra época:

Nominación	Descripción
Oralidad primaria	Sin interferencias de la escritura, predominan el gesto y la tonalidad de la voz.
Oralidad espuria	La oralidad coexiste con la escritura. Aquí la influencia de la escritura es negativa cuando afecta la coherencia del relato debilitándolo en el plano simbólico y es positiva cuando contribuye a su resemantización para enriquecer el universo simbólico conforme a la cosmovisión e intereses de cada pueblo indígena.
Segunda oralidad	Es lo que se genera en textos adquiridos por aculturación.
Nueva oralidad	Es la que se genera por medios audiovisuales y deja de lado la escritura. Sus contenidos pueden girar en torno a la oralidad primaria, como la secundaria, o la creación actual de grupos populares. “Lo interesante de esta nueva oralidad es que releva la palabra articulada de padecer el tránsito a la escritura, y le permite alcanzar una difusión mayor que la que podría depararle el más exitoso de los libros”, circunstancia que llevó a hablar de una oralidad post-alfabética, tras el vaticinado hundimiento de la Galaxia Gutemberg.

Fuente (Colombres 1997: 76-77)

1.3. ORALIDAD Y CULTURA ANDINA

El hombre andino tiene una relación muy cercana con el entorno natural, es decir, no existe la mediación del concepto, que se construye en la ejercitación del conocimiento, “los modernos no fundamentan la verdad en la naturaleza de las cosas sino en el conocimiento de ellas, esto es, en la objetividad del conocimiento” (Peña 1984: 98) y este conocimiento requiere de la conceptualización. El andino concibe el mundo de otra manera, la forma preferente de vincularse a ella es otro modo diferente, puesto que:

Conocer es pues, develar, permitir que la esencia de la cosa brote por la participación del hombre en la cosa misma. En esta visión la naturaleza, el mundo exterior al hombre también habla, tiene su encanto, no es materia inerte. El intelecto humano en el conocer se abre al mundo, de modo que éste penetra en aquel permitiendo que el mundo diga su palabra, su verdad (Grimaldo Rengifo, comunicación personal).

Entonces, la relación empática con el entorno natural no requiere de conceptos. El concepto es obtenido cuando uno es capaz de representar por escrito a los seres y acontecimientos del mundo. Por tanto, la manera de vivir andina es directa, vivencial y espontánea. Los seres del mundo son considerados todos como personas que al igual que los humanos tienen los mismos atributos y la relación con ellas y entre ellas requiere de una intermediación por acciones éticas.

Para Eduardo Grillo, "la cultura andina… late al ritmo de los ciclos cósmicos y de los ciclos telúricos que es el ritmo de la vida: su tiempo por tanto es cíclico" (Grillo 1993: 15). Más adelante agrega que la conversación y la reciprocidad ocurren entre la comunidad Humana y la Naturaleza y también con las Deidades. Lo señalado anteriormente confirma lo que Ong, denomina las "psicodinámicas" propias del pensamiento y expresión oral; ya que la oralidad andina está muy vinculada con el entorno natural, es empática y participante y contiene matices agonísticos, o sea, un tipo de oralidad que no requiere de prácticas letradas.

La oralidad andina está teñida de estas características, el uso de la palabra debe ser mesurado, y como expresión de respeto. En las comunidades andinas se valora mucho el saber hablar poco y de manera pertinente, no se puede apresurar las repuestas, si se tiene que decir algo, hay que meditarlo, si no, uno puede ser objeto de burla y menosprecio y ser llamado "faramalla".

En la cultura andina, la intuición de la totalidad está muy presente. Cualquier acontecimiento o palabra dicha puede afectar a los demás seres del mundo, por eso es que se cuida mucho lo que se va a decir. Los acontecimientos que afectan a los seres del mundo son "señas" que los demás deben saber entender, por tanto, todos están imbuidos por una actitud empática hacia los demás seres del mundo, sin ninguna excepción. Solamente de esa manera se hará efectivo el allin *kawsay*, el buen vivir. Este pensamiento holístico está referido al entorno natural cuyas pulsaciones y ritmos rigen la vida de los andinos.

Esta vinculación estrecha con el medio ambiente, se expresa en el quechua por el uso copioso de las onomatopeyas, varias expresiones y palabras quechuas muestran diversos sonidos del entorno natural, pero esta característica tiene una implicancia mucho más profunda. A decir de Abram, "el claro sentimiento que el territorio animado no tan solo nos habla, sino que también nos escucha, evoca la tesis de Merleau Ponty sobre la reciprocidad perceptiva, en el sentido de que escuchar al bosque es, al mismo tiempo, sentirse escuchado por él, del mismo modo que observar el bosque que nos rodea es también sentirse expuesto y visible, sentirse observado por el bosque" (Abram 1996: 153). La oralidad andina tiene como otra característica a la "reciprocidad perceptiva" y que contrasta notablemente con la relación sujeto-objeto que subyace a la escritura alfabética.

1.4. ESCRITURA ALFABÉTICA

El aprendizaje de la lectura y escritura en el Perú y en gran parte del mundo está basado en la escritura alfabética. En el mundo y en nuestro país han existido y todavía mantienen vigencia una gran cantidad de formas de representación originarias como medios de comunicación, los llamados petroglifos, las pictografías, los ideogramas. Por una serie de razones históricas, la escritura alfabética logró establecer su hegemonía y se ha constituido en el medio preeminente de comunicación en la modernidad y además es inherente al desarrollo de la cultura occidental moderna.

El progreso y consolidación de la escritura alfabética significó un profundo cambio en los procesos de pensamiento y en los modos de percepción del entorno. Tomando lo que señala Ong se puede afirmar que:

“[M]ás que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana.” (ONG 1996: 81). La escritura es “un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto.” (ONG 1996: 87)

¿Qué implicó el surgimiento de la escritura alfabética? Uno de los antecedentes primigenios de la actual escritura alfabética fue el aleph-beth semita en 1500 AC, “y consistía en el reconocimiento de que prácticamente todas las sílabas de su lenguaje incluían uno o más consonantes silentes, más un elemento sonoro, lo que hoy denominaríamos vocal…, el aleph-beth semita original establecía un carácter o letra para cada una de las consonantes de su lenguaje. Las vocales… quedaban a la elección del lector, quien debería cambiar el sonido de la vocal según el contexto escrito.” (Abram 1996: 105). Siguiendo lo que nos dice David Abram “en el aleph-beth el carácter ya no nos refiere a ningún fenómeno experimentable del mundo, ni tan solo al nombre de ese fenómeno… sino exclusivamente a un gesto que debe realizar la boca humana.” (Abram 1996:106).

De esta manera ocurre un cambio profundo en la percepción humana del entorno natural, la palabra escrita tiene un nexo directo con lo leído, lo que está representado por la palabra escrita es obviado. Todo este proceso se consolidó con los griegos, quienes abstrajeron por completo el significado de los signos literales y lograron separar totalmente de su vinculación con el mundo viviente. “Mientras que el nombre semita servía como recordatorio del origen terrenal de la letra, el nombre griego no servía más que para designar la propia letra, creada por el hombre.”(ABRAM 1996: 107).

Para el hombre occidental moderno, es esencial que la relación del ser humano con el mundo tenga lugar primero en forma de teoría. La tecnología que hace posible la vinculación racional con el mundo es la escritura alfabética. Mediante la teoría y a partir de ella, se inicia un proceso de conocimiento de lo individual y lo particular desde lo universal y general, lo que en otras palabras se llama análisis.

La constitución de lo individual es inherente al aprendizaje de la escritura alfabética, puesto que como dice Ong, ésta “debe interiorizarse personalmente para que afecte los procesos de pensamiento. Las personas que han interiorizado la escritura no solo escriben, sino también

hablan con la influencia de aquella, lo cual significa que organizan en medidas variables, aun su expresión oral según pautas verbales y de pensamiento que no conocerían a menos que supieran escribir.” (Ong 1996:61). Debemos agregar también que un indicio sobre cómo favorece la noción de individuo, es que el leer y escribir constituye una actividad personal y solitaria.

Dentro de una percepción cíclica del tiempo, la sensorialidad y la relación inmediata con el entorno hacen surgir la presencia decisiva del presente, por tanto, la relación de inmediatez surge de manera natural. La escritura alfabética, al registrar los hechos y acontecimientos, hace surgir, a su vez, la conciencia histórica, puesto que registra los hechos en textos y estos se convierten en el registro de acontecimientos singulares que requieren de un antes y un después, o sea, de una concepción lineal del tiempo, los hechos cotidianos son separados de sus ciclos naturales.

Otro aspecto muy trascendental de los efectos de la escritura alfabética es que hace posible la separación entre el observador y lo observado, la escritura hizo factible la desaparición de la “reciprocidad perceptiva”, por cuanto esta tecnología se convirtió en el intermediario entre la realidad circundante y la persona que escribe. El ser humano se vincula con el mundo a través de los textos escritos, se explica lo que ocurre a través de un lenguaje “libre de contextos” o un discurso “autónomo” que no puede ponerse en duda ni cuestionarse directamente como el habla oral, porque el discurso escrito está separado de su autor. (Ong 1996:81).

Como vemos, la escritura alfabética es una expresión típica de las características de la concepción cultural de Occidente Moderno, y que en otras palabras pretende el dominio y la transformación del mundo, y que el ser humano es el único ser pensante y que debe dominar a la naturaleza y a los otros seres humanos, a semejanza del mito cristiano. La oralidad andina es vivencial y se basa en la percepción sensorial y de vinculación estrecha con el entorno natural.

¿Todo lo anterior significa que las comunidades andino-amazónicas no deben aprender a escribir? ¿Deben quedar al margen del mundo moderno? No, lo que se requiere es que la escritura sea una tecnología que incremente el modo de vida andino, y no como hasta hoy que es un sustituto, por considerarlo superior de la oralidad andina.

2. AVERIGUACIONES PRELIMINARES

2.1. LAS CAPACIDADES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CAMPESINOS Y LA ESCRITURA

El conocimiento de la escritura alfabética en las zonas rurales es casi generalizado, pero sus usos están restringidos a funciones específicas. Existen algunos comuneros que los utilizan con mayor continuidad y ese uso está en relación con su mayor escolarización y con algunas tareas comunales o familiares que realizan. La escritura alfabética se usa en entornos institucionales formales e informales que las comunidades han ido constituyendo para poder relacionarse con el Estado. La forma preferente de comunicación en la vida cotidiana de los comuneros es la oralidad. Las diversas actividades comunales que tienen que ver con la tradición cultural local están mediadas por la oralidad, y por formas escriturales muy específicas que no son las alfabéticas.

Por lo señalado, los niños campesinos viven en este contexto y desarrollan sus capacidades dentro de entornos orales, y su contacto con la escritura alfabética es limitado, puesto que la presencia de esta forma de representación no es muy significativa en el entorno familiar ni comunal. Los niños campesinos son socializados en esta oralidad la que determina sus formas de pensamiento con la que llegan a la escuela. En las sesiones de clase, para el aprendizaje de la lectura y escritura empiezan a surgir estas formas de pensamiento y muchas veces son factores de "perturbación" (por decir lo menos) en el aprendizaje de la lectura. Esta "perturbación" se relaciona, desde un criterio facilista, a la situación de exclusión social y las condiciones socioeconómicas en las que viven las comunidades campesinas, donde surge la "necesidad" de superar estas "deficiencias" , y no se pretende entenderlo como una potencialidad que puede enriquecer el aprendizaje de la lecto-escritura y contribuir a la competencia intercultural de los peruanos.

La oralidad como factor inherente de la cultura tradicional de las comunidades, prepara a las niñas y niños campesinos para ser chacareros. La escuela como proyecto modernizador, tiene como finalidad formar ciudadanos, para lo cual los niños campesinos deben saber leer y escribir mínimamente. Allí radica el conflicto. En tanto el sistema educativo no sea capaz de asumir una actitud criadora de las diferentes tradicionales culturales que existen en la comunidad donde realiza su acción educadora, seguiremos reproduciendo modelos de colonización y nuevas formas de "extirpación de idolatrías".

Debemos advertir que las referencias frecuentes a la oralidad y la escritura, no son en una perspectiva dicotómica y excluyente una de otra, por lo menos eso ocurre en las comunidades de la región del Cusco, donde los niños utilizan la oralidad y la escritura en múltiples formas, ya de complementariedad, ya de jerarquía, desde una perspectiva de enriquecimiento, es la escuela la que tiene grandes dificultades para entender esta situación lingüística y que pretende establecer un modelo único de concepción de lectura y escritura.

La escuela y el Estado, requieren revisar el carácter excluyente que le otorgan a la escritura alfabética. Este rechazo se manifiesta en el escaso interés que se le da a las formas locales de educación por parte del sistema educativo, y un carácter preferente a las propuestas educativas homogeneizantes que fortalezcan un modelo económico neoliberal. Pero ¿cómo se educa en lo desconocido? Pues, las formas y modos de aprender de los niños en culturas orales del Perú son poco estudiadas.

2.2. LA ORALIDAD EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS

Como se señaló anteriormente, la oralidad secundaria depende de la escritura alfabética y de los textos impresos para que pueda tener vigencia y que pueda desempeñar funciones comunicativas en un contexto especifico. Los relatos, las conversaciones y la mayoría de las interacciones comunicativas de los comuneros y de los mismos niños, no dependen significativamente de la escritura ni de los textos impresos. La presencia de la escritura alfabética es importante aunque no muy representativa puesto que el contacto con esta tecnología viene desde el pasado, lo que ha configurado una situación lingüística donde la oralidad, al lado de la escritura alfabética tengan roles específicos y complementarios, aunque muchas veces contradictorios y conflictivos. La vigencia de la oralidad espuria

es mucho más intensa, donde la escritura y su producto que es la oralidad secundaria la complementan.

En las explicaciones que hacen los comuneros sobre el entorno de la comunidad podemos ir encontrando las características de la oralidad primaria que nos señala Ong. Los niños campesinos relatan diversas situaciones ocurridas en sus casas o durante sus actividades en la chacra o en el pastoreo, de manera acumulativa, es decir en el relato siguen el orden en que ocurrieron los hechos, refieren las acciones que vieron o en las que participaron de manera secuencial y cíclica.

Un padre de familia nos refería sobre la manera cómo enseña el ritual de la *t'inka* a sus hijos:

"Nosotros para enseñar la t'inka, les decimos: así hacemos las *t'inka* para la Tierra, de igual manera para empezar a trabajar, eso es lo primero que se debe hacer, igual al tiempo antiguo como lo hacían nuestros abuelos, así es como a nosotros nos han enseñado. Así son estas cosas. Así como nosotros hemos aprendido de nuestros abuelos, así les enseñamos a nuestros hijos Así se alcanza a la Tierra. Todo. Así es como ellos también aprenden."

No aparece en este relato una organización de las ideas de manera analítica (separando lo principal de lo secundario) y organizando las ideas de manera subordinada. El relato brota de manera espontánea y, como se refiere a una situación vivida, es contado como una secuencia cinematográfica, donde los acontecimientos narrados se vinculan a una percepción cíclica del tiempo.

Otro aspecto importante es la reiteración del adverbio "así". La pregunta fue: ¿Ustedes como enseñan a hacer la *t'inka* a sus hijos? El uso frecuente de esta palabra a lo largo de la respuesta busca mantener el hilo de la conversación y la atención del interlocutor sobre el tema que se está conversando. Esta situación es muy frecuente en las diferentes situaciones de conversación que ocurren en la comunidad, y, como ya se dijo, permiten conservar el interés del auditorio o del interlocutor y que permanentemente tengan presente el motivo de conversación.

Los comuneros, que viven en entornos orales al observar a las personas que frecuentemente revisan sus escritos para conversar con alguien o para recordar algo, a veces preguntan: ¿Y qué harías si tus papeles se pierden? Los comuneros manejan varias estrategias nemotécnicas para conservar el recuerdo, una de ellas es la vinculación del recuerdo con las características de la geografía local. Cuando se conversa de determinado sitio o lugar la conversación gira alrededor de los hechos que acaecieron allí. En muchas ocasiones los que participan de la conversación intervienen contando anécdotas de los hechos sucedidos en el lugar nombrado. La memoria está relacionada a los acontecimientos y a los lugares.

La necesidad de realizar la *t'inka* no es porque se haya efectuado una campaña de concientización ambiental, o un curso de capacitación campesina; tal como expresa en su testimonio el comunero, se hace la *t'inka* porque así le han enseñado sus padres y, a su vez, él ha enseñado a sus hijos de igual manera. La vigencia del saber andino sobre el ritual de la *t'inka* depende de su repetición a través de las generaciones; los puntos de referencia son los saberes de los mayores y a ellos se recurre en caso que haya dudas.

Pero debemos advertir que este saber no está fosilizado como muchos quieren ver. La permanente recreación es posible dentro de una cultura oral puesto que los saberes andinos siempre van siendo adaptados a las nuevas circunstancias, los saberes de los campesinos se autorregulan, procurando mantener el equilibrio con todo el entorno. La presencia de innovaciones tecnológicas en la comunidad es esperada con expectativa pero con precaución. La presencia del tractor agrícola es explicada como una herramienta de ayuda, que agiliza la labor agrícola pero que también requiere de dinero, desaparece las costumbres antiguas y les enseña a ser *qilla kay* [ser ociosos]. La oralidad, como vemos, procura la estabilidad entre lo conocido y lo desconocido, entre lo conocido y la innovación, por tanto el discurso oral de los comuneros es homeostático.

Este carácter homeostático de la oralidad se apoya en la capacidad de comunicación del entorno natural. Los seres del mundo tienen capacidades de comunicarse, de hablar con nosotros. Un niño al ser entrevistado acerca de los cerros tutelares de la comunidad de Huantura, nos contaba que:

"El *Apu* principal de Huantura es el Ch'uchuluma, él nos cuida, dice que está mirando lo que hacemos y escucha lo que decimos."

El niño ha aprendido esta versión de sus padres, sabe que el Ch'uchuluma es una deidad que está presente de manera cercana en la vida de los comuneros, influyendo en la vida de todos. Este *Apu* es el pariente principal de la comunidad, la naturaleza es parte integrante de la familia, el riachuelo, los cerros circundantes, las chacras de maíz, los árboles de c*Apu*lí, etc., son parte del ayllu, parte de la familia. Todavía algunos ancianos y ancianas cuando se les requiere por su gentilicio, afirman: Wanturan kani [Yo soy Huantura], no son de Huantura, son Huantura. El entorno natural de su localidad es su identidad.

¿Qué ocurre cuando lo afirmado por el comunero o el niño es trasladado al escrito? En el Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru, a los estudiantes de formación magisterial se les viene enseñando a escribir en quechua, las fuentes de sus escritos en algunas ocasiones son estos relatos recogidos por ellos o rememorados, puesto que un porcentaje significativo de ellos es de procedencia campesina. El texto escrito sobre la influencia de los *Apus* en la vida de los comuneros, o sobre la descripción del ritual de la *t'inka*, es descontextualizada, es decir, la influencia modelante del entorno natural sobre la vida campesina desaparece. Los estudiantes cuando escriben textos sobre la tradición oral, realizan una "poda" de las versiones orales y las escriben desde una lógica discursiva del castellano. Los modos y formas gramaticales que evidencian la oralidad son desaparecidos. Del mismo modo, cuando leen un relato sobre el *Apu* Qanchinisu, ya no consideran importante ir, visitar, conocer de cerca al *Apu*. El texto escrito les ofrece un panorama parcial, mutilado del Qanchinusu y que además pretende reemplazar en su totalidad la experiencia de conocer. En otras palabras, El entorno natural es expresivo, nos habla y conversa, esta experiencia vivencial al ser trasladada al escrito pierde su capacidad expresiva, puesto que la capacidad de conversar, en una tradición escrita, está entendida como una capacidad exclusivamente humana.

En una relación cercana con los *Apus*, ellos nos hablan, se comunican con nosotros de muy diversas maneras, lo que en el castellano local se llaman "señas", al visitar al Ch'uchuluma

o al Qanchinisu, se irá observando una diversidad de acontecimientos que para una persona de un entorno oral no pasarán desapercibidos; por ejemplo, si aparece un gavilán o un águila, o un cernícalo es que el *Apu* está contento por nuestra visita. Existen lugares por donde no podemos caminar, son la "boca" del *Apu*, o lugares donde los antepasados hicieron sus casas y que siguen vivos y si se camina por esos sitios nos vamos a enfermar. Entonces, el comunero vincula sus discursos con el territorio animado.

2.3. LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO EN UN ENTORNO DE ORALIDAD

Dentro del imaginario regional existen una serie de afirmaciones sobre los campesinos y sus capacidades de pensamiento, desde algunas explicaciones paternalistas como: "Las comunidades campesinas requieren acceder a la educación para superar su situación de marginación y atraso en la que se encuentran", hasta pretender que el pensamiento andino es un pensamiento exótico, que es digno de ser preservado para la delicia de investigadores y turistas. Con la presencia de la Educación Intercultural Bilingüe se viene transformando estas percepciones hacia una apertura a las distintas tradiciones de pensamiento.

Un entorno oral generará a su vez diferentes procesos de pensamiento y representación. El uso preferente de la memoria a través de una serie de mnemotecnias y fórmulas lingüísticas, forja una forma de pensamiento muy diferente a la racional y analítica que hoy es hegemónica.

En una ocasión se le mostró a una niña una hoja de papel blanco, para que pueda señalar su forma. La pregunta fue hecha en quechua, en esta lengua no existe una palabra equivalente para "rectángulo", en la escuela se le enseña un neologismo que es "tawa k'uchu chutarisqa" que más o menos significa "objeto de cuatro esquinas y que es alargado".

Lo primero que se le preguntó fue "¿qué es esto?", y ella respondió que era un papel. Como no existe un término exacto en quechua para la palabra forma, se le dijo a que se parecía, ella respondió: "Se parece a una ventana, a una chacra y a una mesa porque tiene forma alargada". Para terminar se le preguntó usando el término forma, ella respondió: "es alargada". Muchos de los términos matemáticos del castellano son usados por los niños como nombres propios y no como representaciones abstractas que podemos encontrar en una multiplicidad de objetos. Otro niño al pedirle que encuentre la similitud entre un cuadrado dibujado en un papel y la forma de una chacra respondió: "Sí, son parecidos, pero este es un cuadrado y aquella es una chacra".

El pensamiento abstracto, o sea la capacidad de separar a los seres del entorno de sus atributos y cualidades inherentes no es una actividad preferente dentro del pensamiento de los niños. A algunos padres de familia también se les planteó preguntas del mismo tipo, a uno de ellos se le preguntó, ¿qué es el hombre? Y él contestó "el hombre somos nosotros, tú y yo". No hay una definición descarnada, una definición que permita comprender en ella a una clase de seres. Un ser se manifiesta como singular en el contexto y no a través de una definición que la homogeniza. Todo lo anterior nos evidencia que el carácter del discurso oral es muy contextualizado y por lo general no está referida a categorizaciones, cada objeto o ser del mundo es en sí una singularidad y se le designa en función al lugar y espacio que ocupa.

En otra ocasión se les llevó una hoja donde había los dibujos de un auto, una lampa, un pico, una pelota, una bicicleta y una casa. A un niño de ocho años se le planteó que los separara en grupos. Agrupó la pelota, la bicicleta, el pico y la lampa junto con la casa, no supo dónde ubicar el carro. Al pedirle la explicación, indicó "todas estas cosas hay en mi casa, pero no tengo carro". Otra niña de la misma edad puso en un solo grupo todos los objetos y afirmó: "Todas esas cosas hay en mi casa." Al preguntársele si tenía carro, respondió: "Si, es para que mi hermano juegue, es un carro viejito" Algunos niños dieron algunas respuestas un poco contradictorias, uno de ellos separó la pelota, la bicicleta y el auto como juguetes, y el pico y la lampa como herramientas. A manera de contraste se hizo la misma pregunta a un estudiante del ISP quien clasificó como herramientas el pico y la pala, como medios de transporte la bicicleta y el auto; la casa se quedó sola. Y agregó risueñamente, "Es para que yo viva ahí". El dominio de la abstracción como proceso de pensamiento tiene una relación estrecha con el nivel de escolarización, esto no quiere decir que los niños y niñas sean incapaces de acceder a ella, solo que su forma de pensamiento está vinculado a las psicodinámicas de la oralidad, el reconocimiento de esta situación por el sistema educativo permitirá que estos niños tengan una ambiente educativo más respetuoso de su tradición oral. Además, estas evidencias nos muestran que los niños vinculan los objetos en función de las situaciones cotidianas en las que viven, la relación de un objeto con otro es por el uso que se la da en una determinada circunstancia. La percepción holística hace que varios seres diferentes puedan estar integrados en una determinada situación. La circunstancia determina la situación y la relación de los seres presentes en ella.

Una capacidad que exige el sistema educativo es la de determinar categorías analíticas, especialmente al redactar textos escritos y al leerlos. En el proceso de pensamiento oral está vigente el "pensamiento situacional" que requiere ser estudiado con mayor profundidad. Muchos profesores de secundaria y de superior se quejan de que sus alumnos no son capaces de redactar un ensayo o una monografía de manera suficiente, puesto que la redacción de estos textos requiere del manejo de categorizaciones para organizar la información. Muchos de los trabajos realizados por los jóvenes de procedencia rural tienen un carácter narrativo y descriptivo y no están organizados con referencia a categorías analíticas y se aprecia en ellas la suposición de que el lector conoce el contexto o sea la oralidad como impronta.

Para la redacción de textos, estas categorías analíticas requieren ser relacionadas a través de conexiones y estructuras lógicas, o sea a través de un orden y una jerarquía de ideas, para lo cual es esencial manejar los silogismos y sus relaciones lógicas, o sea, tener un amplio dominio abstracto del tema. Veamos que ocurre al respecto:

Una de las preguntas que causa diversión entre los niños y los comuneros es plantear silogismos. Para esto se tuvo que recrear un silogismo "El San Cristóbal es un cerro, todos los cerros son *Apus*, el San Cristóbal es un *Apu*", el cual se les preguntó en quechua. Al plantear esta interrogante a los niños, casi todos se sonreían y algunos se sorprendían, pero ninguno dio respuestas claras. A algunos de los adultos les causaba risa la pregunta, y contestaban "así será pues", una mujer dijo: "¿por qué me estás preguntando eso?". En cambio cuando se hizo la misma pregunta en castellano a los niños, uno de ellos dijo "así creo es".

Las actitudes divertidas y sorprendidas de los niños y comuneros nos muestran la poca vigencia de esta forma de razonamiento, plantear esta pregunta aparece como incoherente y no es comprendida por los comuneros, y todo ello también está vinculado con la lengua quechua donde no existe este tipo de formulaciones en los discursos cotidianos de la comunidad. Este tipo de preguntas más bien son tomadas de manera integral, o sea si se les plantea de esta manera, los comuneros consideran que lo que se pretende es averiguar otros aspectos de su vida, una pregunta de estas características -considerada incoherente por los comuneros- provoca reacciones divertidas, de asombro y hasta de ofensa. Esto es así pero de manera relativa, algunos de los comuneros que han asistido por largo tiempo al sistema educativo, ven como un conocimiento de mucho prestigio la capacidad de colegir los silogismos, puesto que el sistema educativo realza el procedimiento deductivo formal. Y como dice Ong “El silogismo es, por lo tanto, como un texto, fijo, separado, aislado” donde la reflexión, o más propiamente la abstracción, requiere ser utilizada como una herramienta mental para relacionarlos. La percepción problemática empieza cuando estas evidencias las ponemos a la luz de la teoría de Piaget, quien afirma que en el periodo preoperacional, de los 2 a los 7 años, el niño adquiere habilidades verbales y empieza a elaborar símbolos de los objetos que ya puede nombrar, pero en sus razonamientos ignora el rigor de las operaciones lógicas. Será después, en el estadio operacional concreto, de los 7 a los 12 años, cuando sea capaz de manejar conceptos abstractos como los números y de establecer relaciones, estadio que se caracteriza por un pensamiento lógico. De lo afirmado se puede plantear la siguiente pregunta, ¿Será que los comuneros adultos todavía no han superado el estadio operacional concreto?

Cuando a uno de los comuneros se le preguntaba qué era una persona, él contestaba diciendo que “persona somos tu y yo”; al preguntar a los niños sobre qué era un perro o una escuela, no respondían con una definición, más bien señalaban la cosa. Algunos niños daban algunas explicaciones sobre lo que era un perro, y para completar su explicación y para que quede claro lo que dijo, indicaban el animal, o lo buscaban en los dibujos. Una de las niñas me decía que la escuela era: “el lugar donde van los niños, donde enseña el profesor, el lugar donde viniste a visitarnos ayer”. Las referencias para definir un ser o cosa se dan a partir de de una situación vivida.

Durante el tiempo de la cosecha, los comuneros trasladan los hatos de trigo al lugar donde los van a trillar. Durante el traslado vienen cantado una canción ritual que se llama haycha. Esta canción es muy hermosa y solo la cantan los varones. En una ocasión uno de los niños preguntó a su tío por qué cantaban esa canción, el comunero les explico diciendo:

Tenemos que cantar porque estamos muy alegres, y el trigo y la cebada están muy alegres. Y cuando cantamos lo debemos hacer en voz alta para que nos escuchen las nubes que ahora se han ido, las nubes están lejos y tienen que escucharnos, si nos escuchan ellas dirán que estamos contentos por la cosecha y vendrán en el tiempo de las lluvias.

Este relato no muestra que la vivencia de los comuneros, es en relación directa con el entorno, las emociones, sean estas de alegría, tristeza o entusiasmo no provienen de una interiorización de los afectos, provienen del entorno natural. Si estoy alegre es porque el trigo (que es nuestro padre Huambo Tayta) o la cebada (que es nuestra madre Paraqay

Mama) están alegres de ir a nuestras casas para criarnos. La percepción sensorial del comunero está enmarcada en la oralidad andina. Tanto el trigo como la cebada y también las nubes son personas como nosotros, que se sienten felices o tristes de acuerdo a como actuamos nosotros, y a ellos hay que celebrarlos cuando llegue su tiempo, su momento. En otras palabras, los factores externos condicionan la conducta del hombre, por tanto, la vivencia es determinada por la situación del entorno natural. La invención del alfabeto significó, según Antonio Peña Cabrera, que el hombre "podía hacerse una representación individual de la realidad. Y esto no es poca cosa para la constitución de la interioridad, que el hombre mítico no tenía" (Peña 2004: 2).

Un niño al ver que no llovía hacía varios días, decía lo siguiente: "Estoy triste, mis chacras también están tristes". Durante el carnaval algunos comuneros van a sus chacras para realizar el *phallchay* que consiste en rociar con pétalos de flores, mixtura de papel de colores y serpentina a sus chacras, ellos explican diciendo:" Es el tiempo de visitar la chacra y es para que se ponga alegre". Las referencias sobre emociones, pasiones, deseos, intenciones no son movidas exclusivamente por los deseos individuales de las personas; el entorno natural; la exterioridad guía y conduce la conducta de los comuneros.

2.4. LA ORALIDAD COMO MEDIO PREFERENTE DE COMUNICACIÓN

En las diversas situaciones comunicativas donde interactúan los padres de familia y los niños, el medio más utilizado es la comunicación oral. En la casa, desde las primeras actividades del día hasta el anochecer los niños, niñas y los padres de familia se comunican directamente sin la mediación de textos escritos.

En una ocasión, para la fiesta patronal de la Virgen Asunta, la persona que estaba a cargo consultó a una mujer mayor que ya había pasado el cargo, sobre si fuese adecuado hacer imprimir tarjetas de invitación para que los comuneros asistan a la festividad, esto fue lo que respondió:

"Si, estaría bien, pero sería mejor que tú mismo vayas a invitarlos, diles con tu boca para que vengan a la fiesta, allí está el cariño y el respeto"

La presencia de la escritura todavía no ha alterado las relaciones sobre la base de la oralidad en la comunidad, las invitaciones hechas de manera personal son valoradas de manera positiva y son acogidas como expresiones de afecto de quien invita. El texto escrito sirve de complemento, y además eso se usa con los comuneros que tienen mayor escolaridad, puesto que ellos ya conocen los modos urbanos de vida y además el invitarlos con una tarjeta podría significar una expresión del status del *carguyuq*.

Para muchos extraños que visitan las comunidades es interesante constatar que los niños saludan a los mayores, sean estos conocidos o desconocidos. Un aspecto central de la vivencia de los comuneros es el saludo, los niños que no saludan son reprendidos. La gente de la comunidad habla mal de las personas que no muestran estos actos de cortesía y quienes saludan, especialmente aquellos niños que lo hacen con entusiasmo y alegría, son muy elogiados por los otros padres y puestos como ejemplo para sus hijos. La oralidad se caracteriza porque es un medio de expresión del respeto y cariño que se les debe a los humanos.

En una ocasión un niño iba contando sobre el pastoreo de sus ovejas, al referirse al zorro le llamaba *ñiñucha* [niñito] o compadre, en un momento yo "le corregí", le dije que no es ñiñucha, que se llamaba atuq; el niño permaneció un momento en silencio y luego terminó abruptamente su relato y se fue. Luego de varios días, le conté esta ocurrencia a uno de los comuneros mayores quien me explico así:

> "Al zorro no se le dice de su nombre, porque ese nombre significa ladrón, y si le llamas así, él te puede escuchar y se va a enojar mucho y te va seguir robando las ovejitas, por eso es que nosotros le debemos decir Niñito, Compadre, Antonio."

El uso de la oralidad no es solamente por necesidad o por ausencia de un sistema escrito, es también un modo explicito de expresar respeto y afecto por todos los seres del mundo, más aun, en muchos casos no se requiere decir palabras, el silencio es otra forma favorita de manifestar empatía y aprecio. Por eso saber hablar es un mérito que se cultiva con el tiempo y, como dicen los mayores de la comunidad, *Sumaq sunqu kanki, misk'i simi kanki, maypipas kawsallankin*. [Si eres de corazón bondadoso, si eres de hablar dulce, podrás vivir donde sea], y a ello se agregaría: aunque no sepas leer ni escribir.

Como hemos visto, la oralidad primaria es un modo predominante de comunicación en la comunidad, y que a través de ella se expresa el cariño y el respeto por los demás seres del mundo. En una cultura criadora como ésta, la escritura funciona como complemento. Esta oralidad primaria se expresa cuando los niños y los comuneros sienten que los demás seres del mundo requieren de expresiones de saludo y respeto y que ellos son tan personas como las personas humanas.

2.5. EL LENGUAJE "METAFÓRICO" Y LA ORALIDAD

La actual tendencia de la lengua castellana es la de hacer corresponder una palabra a un significado único, un lenguaje convencional que es fijado a través de la gramática y de los cánones morfológicos y sintácticos para evitar las posibles confusiones y errores en el uso de la lengua. Las otras formas de expresión del pensamiento donde se usan los giros y matices expresivos, las analogías e imágenes de ideas han sido relegadas al aspecto poético.

Muchos hablantes maternos del quechua que hoy hablan, leen y escriben en castellano, manifiestan que el quechua es dulce, que las formas y giros expresivos dichos en esta lengua son cariñosos y llenos de simpatía. En una de las ocasiones en las que visitábamos a una de las madres de familia, llegamos en el momento en que almorzaban, la señora nos alcanzó un plato de comida, diciendo: "Chaychallatapis mikhuyk*Apu*way", cuya traducción aproximada sería "Siquiera esito come para mí". En esta expresión el sufijo "cariñoso" es *way* que indica una relación de segunda persona a primera persona. Varias expresiones quechuas que se usan en la comunidad y que son percibidas como llenas de aprecio y afecto son las que usan los sufijos que marcan los objetos pronominales, y como se señaló antes, todos los seres del mundo se constituyen en personas con las cuales se relacionan los comuneros por expresiones de cortesía. "La persona en el quechua se constituye en un postulado lingüístico, puesto que su importancia en la cultura quechua se manifiesta expresamente de variadas maneras en su gramática" (Plaza 1987: 179). Este

postulado lingüístico se evidencia en los objetos pronominales y que son de uso frecuente en el habla diaria. Frases como "Imaynallan k*Apu*wachkanki" [como estas para mi], "Wasiyta qhawaripuwanki", [me lo miras mi casa] "Wawayta yachayachipuway" [me lo enseñas a mi hijo], son expresiones que evidencian el uso de los objetos pronominales y desde la percepción de los hablantes son frases respetuosas y que expresan el afecto por el otro interlocutor. Estas frases generalmente se usan con personas que se les tiene mucha familiaridad y a quienes se tiene estima.

Un padre de familia, que cría ganado vacuno y que por diversos motivos necesitaba venderlos, nos contaba que: "Cuando se vende el ganado y se lo llevan a otro pueblo, este ganado llora, la vaca es la que llora, el toro no llora, el toro se va mugiendo. La vaca llora por un solo ojo, por el ojo izquierdo". Desde una perspectiva poética este testimonio podría ser entendido como un lenguaje metafórico, pero para la vivencia campesina esta manera de expresarse no es metafórica, es efectivamente así. La relación con sus animales no es entre recurso económico-poseedor, es más bien una relación de parentesco, se usa la palabra uywa [cría, criar] para referirse a los animales que tiene en la familia, y también se usa este término para la crianza de los hijos y para la vida de comunidad: "Pachamamanchismi ñuqaykutaqa uywawanku" [A nosotros nos cría la Madre Tierra]. Y cuando se dice que el *Apu* es nuestro pariente, no estamos usando una comparación o recurriendo a un lenguaje metafórico, es así.

2.6. ESTILOS NARRATIVOS EN LA ORALIDAD ANDINA

Durante los últimos años existe un fuerte impulso para escribir la lengua quechua. En el departamento del Cusco hay dos corrientes discrepantes sobre la literacidad quechua, una de ellas corresponde a la Academia Mayor de la Lengua Quechua que cohesiona la antigua tradición cusqueña de escribir literatura en quechua desde el siglo XVI, y cuya labor es legitimar a un grupo social que reniega de los actuales indios y que se vanagloria de un pasado incaico admirable del cual son herederos, puesto que los indios –según ellos- han sido degenerados por la colonización y por la pobreza.

Esta élite regional es el germen de los antiguos "llaqta taytas" , que promueven la escritura del quechua para la población "mestiza" y han tomado como cuestión central de su discurso la tesis de que el quechua es pentavocálico. La mayoría de sus textos escritos toma como modelo los estilos literarios del castellano y hoy combaten los lineamientos del Ministerio de Educación por ser, según ellos, una propuesta desarrollada por gente foránea o neófita.

La otra corriente es la que venía fortaleciendo el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), cuyas disposiciones han sido implementadas a través de un sistema de capacitación docente y que se basa en los resultados de estudios realizados por diversos profesionales.

Un primer problema de los textos producidos por el Ministerio de Educación es que la escritura del quechua se basa en modelos narrativos del castellano, donde se han traducido diversos contenidos que están referidos a una tradición escrita, obviando la poderosa influencia de la oralidad en los modos de aprendizaje de los niños campesinos.

Este es un problema central cuando se empieza a enseñar a leer y escribir el quechua, los textos de *Yachaqmasiy* dados a los niños y niñas de la escuelas rurales, donde aparecen los cuentos, fábulas, canciones, adivinanzas, están organizados a la manera cómo se clasifican los textos en castellano. Recordemos que los tipos de texto son modelos convencionales y están relacionados con la situación de comunicación, las funciones y la gramática de la lengua, o sea, las diferencias se explican por la función comunicativa (¿qué objetivo se persigue?) el contenido y el lenguaje utilizado. Como ya vimos anteriormente, en una cultura donde la oralidad sigue en vigor, y donde las marcas textuales son distintas en el quechua, no se puede recurrir al sencillo procedimiento de la traducción de los términos castellanos en el quechua (*willakuy, aranway, watuchiy*, etc.) ni tampoco utilizar las mismas definiciones. Veamos dos situaciones.

Un profesor de una escuela rural nos narró un “mito” que había logrado averiguar después de varios años de estar en la comunidad. Según refiere, este relato no lo conocen los niños, solo lo conocerán cuando ya sean jóvenes y empiecen a integrarse plenamente a la labor agrícola. Este es el relato sobre *Kachi Unu*:

> *Ñawpaqqa, Wantura runaqa llank’aqsiya karqan allin nisunmancha vivo, ch’iti. Hinaspas unuta apakamuchkaran wichaymanta, chay Hukuyri, anchay wichaymantas apakamuchkarqan unuta, chanintas apakamuchkarqan unuta Wantura machu. Hinaspas chayta yacharusqa Qullqatuna machuqa, yacharantaq Wantura machu aha wiksa kasqanta, chaysi Qullqatuna machuqa aparamusqa ahata hinaspas munayllata q’utuwan uhayachisqa, chuqulapis achkhata quyusqa ahata hinaspas chay uhachkanankama, payqa huk hawanta, panpanta pusarApusqa, Qullqatunaman pusarApusqa, Wantura machuq unu apakamusqantaqa, aha tumachkanankama. Chaysi ahata uhayta tukuruspataqsi risqa hina qhawananpaq ununqa mana kApusqañachu, hina ripuchkasqa Qullqatunaman, chaysi renegasqa risqa chay Qullqatunamanqa, machuqa manañasya kutichimuyta atisqañachu, hinaspas kachita hach’iyaranpusqa, chaysi kunanqa chay unu chay panpapi kachi unu kApun, mana imapis wiñanchu.*

En este relato podemos advertir que el profesor al contar usa el sufijo s o si en los verbos, para evidenciar que este relato le fue contado, que él no lo ha visto, no lo ha vivido, puesto que si lo hubiera visto, usaría otro sufijo.

> *Llank’aqsiya hinaspas wichaymantas chanintas*

En caso que él hubiera sido testigo de esos hechos, los hubiera visto, convertiría estas palabras así:

> *Llank’aqmiya hinaspa wichaymantam chanintam*

Las implicancias lingüísticas para estructurar textos escritos desde esta versión oral son desafiantes. Recordemos que los textos castellanos sobre este tipo de relatos están estructurados en tiempo pasado y no requieren mencionar si la información es de primera mano o fue escuchado a otras personas, además, los mitos, las leyendas, las fábulas, son definidos como hechos imaginarios producidos por la creatividad del ser humano. El siguiente relato nos dará más luces.

En un pueblo vecino, Pomacanchi, una investigadora recogió esta versión sobre el *Qanchi Machu* que también muestra estas singularidades que nos van indicando las diferentes formas de estructurar los discursos, los estilos narrativos, probablemente desde la concepción castellana de los textos sea percibido como un mito, pero en la comunidad campesina tiene la función de rememorar al antepasado común que hasta hoy sigue presente. Este es el relato:

> *Qanchi Machus mamá, kasqa*
>
> *Hinaspas, chaysi maytachá orqokunantinta ratuchallas muyuramuq.*
>
> *Munayniyoqsi kay taytacha hina kasqa.*
>
> *Hinaspas ratuchalla ankhayna pampa ukhuman chinkayrApun, hoq moqo patapiñas ikhurirun, suchuspa, pampanta suchuspa. Arí mamá.*
>
> *Hinaspas cheqaq qanchis chay Qanchi kasqa.*
>
> *Kunanpas hoq llaqtapi chay Qanchi Machu kawsashansi. Kawsachkansi, mamá.*
>
> *Hinaspas chaypi tApukamun: "Wawaykuna imaynallan kashan? Allillantan saqemurqani, allin qolqeyoq, allin bastantepin wawaykunata saqemuni. Imaynan kashanpas? Saqemusqay hinalla ch'awchuykuna kashan, wawaykuna kashan", nispas tApukamun. Ari mamá.*
>
> *Chaysi maynantintaraqchá, orqontintaraqchá, hap'ikamuqpas wawankunarayku, bastante hallp'ata. Ari mamá akhna. "Wawaykunapaq kanqa" nispas.*
>
> *Ratuchallas rumitapas rawkhayruq. Munayninpi ratuchallas imayniraq akhnan qaqa, tremendo qaqakunatas chikchiwan lasowan suq'ashaspalla, ratuchalla kikillansi paypaqqa rumi rawkharukuq, mamá. Arí. Chayqa rawkhasqankuna munay chhayna urqukunapi, mamá, kashanraqmi. Kashanmi mamá, chay machulaq rawkhasqan. Arí, mamá. Chaysi munayllansi, mamá, kaq chay machukunaq akhnan lasowan, anchay chikchiwansi akhnata soq'ayullaqtinsi runaqa kikillan phawaq. Ari, mamá, hinatas ruwaq chaysi.*
>
> *Chaysi chay Qanchi Machu kunan hoq lado llaqtapi kawsashan, tiyashallan, Arí, mamá.*
>
> *Chaysi khuyayta llakikamun: "Wawaykunaqa, imaynan kashan? Wawaykuna hayk'aynan kashan? Allillantan, qhapaqtan saqemurqani. Allillanpunichá kashan riki", nispas khuyayta sintimun, tApupakamun, mamá.*
>
> *Arí, mamá, anchayllata mamá yachani.*

Traducción aproximada:

> Antes, el *Machu* de Huanbera era buen trabajador, vivo, diligente, laborioso. Se dice que el antepasado de Huanbera estaba trayendo agua de arriba, de Jacuiri. Dicen que estaba trayendo abundante agua. Y dicen que el Machu de Colcatuna se enteró de esto y como sabía que al *Machu* de Huanbuera le gustaba la chicha le llevó esta bebida y le hizo emborrachar con engaños. Le sirvió la chicha en una gran vasija; mientras estaba tomando, el Machu de Colcatuna se llevó el agua por la pampa hacia

su pueblo. El *Machu* de Huanbera al terminar de beber la chicha vio que ya no estaba el agua que había traído y muy enojado se fue hacia Colcatuna y ya no pudo hacer regresar el agua, entonces le echó sal. Por eso el agua de esa pampa de Colcatuna es salada y no crece nada en sus alrededores.

**Machu* en este relato se usa como: viejo, abuelo, antepasado. (Gutman 1993: 244)

Según el análisis que desarrolla esta autora, se verifica que las acciones descritas en la narración no siguen una secuencia temporal, el uso de los tiempos verbales está organizado de acuerdo a un orden simétrico. Y como ya se mostró en el relato del profesor, se usa el sufijo validador "si" que significa "información de oídas". Las marcas textuales en la narración de un acontecimiento, implican el uso de los sufijos que indiquen si esta información es de primera mano o se ha obtenido de oídas.

Por eso, cuando el profesor cuenta algún acontecimiento histórico en castellano, se refiere a este como si lo hubiera visto o como si hubiera sido testigo del acontecimiento, veamos uno de los cuadernos de trabajo "Minka" que distribuyó el Ministerio de Educación para todas las escuelas del Perú.

Aquel sábado era un día de fiesta. Había venido gente de todos los rincones de la ciudad. La Plaza de Armas de Lima estaba repleta y en el centro se había levantado una tribuna frente al Palacio de Gobierno. ¿Qué sucedía? Era un día glorioso para la patria: aquella mañana de julio, el general San Martín iba a proclamar la independencia del Perú. (Ministerio de Educación 2000: 90)

Muchos estudiantes cuya lengua materna es el quechua y que tienen ya cierto dominio del castellano, si tuvieran que referir estos hechos agregarían al inicio del relato y en algunos momentos del mismo, la frase castellana "dice que", porque ellos no fueron testigos del hecho, y si se han enterado de tal acontecimiento es por medio del libro que se constituye en una fuente indirecta. En la concepción quechua, sólo se puede escribir en los términos como está redactado el párrafo, si uno lo ha visto o ha participado en él.

Las consecuencias de estos estilos narrativos en la escuela provocan fuertes dificultades de comprensión en los niños, quienes son socializados en sus casas a través de diálogos, conversaciones, narraciones y relatos sobre las marcas textuales quechuas de los textos orales que son el testimonial directo, testimonial indirecto, conjetural y corroborativo y que entran en conflicto frente a los discursos orales y escritos en castellano donde se manejan otro tipo de marcas textuales. Todo esto no permite que los niños tomen conciencia de la lógica de su propia lengua y menoscaba su dominio lingüístico y comprensión y tampoco le deja comprender la lógica discursiva del castellano.

Otro aspecto importante de la oralidad es que diversas palabras, expresiones y relatos cobran su verdadera intención comunicativa en relación con el contexto en el que se usan. Un ejemplo de esto es la palabra uyway que puede significar criar, cuidar, proteger, a los hijos, a los animales, entre comuneros, entre el entorno vivo y los seres humanos. La palabra mama, puede significar madre biológica, madre cósmica, mujer mayor y de respeto. Es el contexto el que le da el verdadero significado a la palabra. Es decir, el contexto animado,

visible e invisible es quien habla y quien le da vida a las palabras. El discurso oral va surgiendo del contexto y se recrea constantemente y se adecua a las nuevas situaciones:

Por todo ello, señalamos junto con Nila Vigil que "Así como la escuela está trabajando la escritura en lenguas indígenas creemos que ésta es más un camino para la castellanización que para la conservación de la lengua" (Vigil 2004). Y además, si la lengua quechua ha podido mantener su vigencia hasta hoy es por su carácter oral, más que escribir quechua, se requiere hablar el quechua para que ésta siga floreciendo.

Los estilos narrativos en el castellano y el quechua son diferentes, la primera proviene de una larga tradición escrita y forma parte de la historia de desacralización, descomunalización y desnaturalización del mundo, la segunda proviene de una cultura estrechamente vinculada con el entorno natural al que considera vivo, y donde la palabra hablada tiene un rol de empatía con el entorno. La oralidad quechua es fundamental para la vigencia de la cultura andina quechua. La relación entre ambas tradiciones debe ser de complementariedad y de mutuo enriquecimiento y no como hasta hoy, de sustitución de la oralidad por la tradición escrita.

2.7. FORMAS DE ESCRITURA LOCALES Y ESCRITURA ALFABÉTICA

Generalmente se considera que las comunidades campesinas andinas no tienen escritura y que tampoco la tuvieron; se tienen algunas referencias a medios nemotécnicos como el *quipu* y los *tocApu* que funcionaban como sistemas de notación y ayuda-memoria, pero que no tuvieron la relevancia ni la magnitud comunicativa de la escritura alfabética, olvidando que estos dos medios nemotécnicos se utilizaron en contextos culturales muy diferentes y que tuvieron un rol distinto en estas sociedades.

Durante el virreinato se consolidó una percepción colonial y que hasta hoy todavía sigue vigente, que es la de considerar a las actuales culturas originarias de América y a las culturas prehispánicas como culturas ágrafas. Donde la tecnología de la escritura se convirtió en el medio de comunicación al que debían aspirar estos pueblos "atrasados".

Desde ese momento se fue consolidando la supremacía de la escritura alfabética, y considerándose a las otras formas de comunicación grafica vernácula como medios "primitivos" o formas previas a la escritura alfabética y que todavía no alcanzaron su pleno desarrollo.

En las comunidades existe todavía una tradición textil. Se tejen una diversidad de prendas como ponchos, *unkhuñas, chumpis, ch'ullus,* frazadas, etc. Cada uno de estos tejidos tiene distintos motivos y diseños, a los motivos se les llama *pallay* y son característicos en cada poseedor y son las partes más llamativas de los tejidos, y los que tienen una diversidad de colores. Existe la parte de color homogéneo que hace de fondo del *pallay*, esos sectores se les llama pampa. Los pallay de los tejidos son los que requieren una gran habilidad para tejer y casi todos están referidos al entorno natural al igual que la pampa.

Los niños y niñas de las comunidades conocen estos motivos de los tejidos, y los reconocen por sus diseños y por sus motivos. Estas representaciones gráficas para un docente rural, son:

> Una manera de leer, yo estoy convencido que son una manera de leer las señas son también otra manera de leer. Hablando de los pallay, antiguamente cada familia hacía sus tejidos, ahí expresaba sus alegrías, sus tristezas, sus sentimientos. Uno que sabe interpretar lo hace. Por ejemplo, el enamoramiento era distinto antes, si había una mujer que regalaba una chalina con todos sus pallay a una persona y esa persona si sabia interpretar todas las figuras que estaban ahí [en el tejido] y decía lo mucho que lo quería, entonces no había necesidad de hablar o de recurrir a la lírica o la poesía como es típico de la cultura escrita.

Como vemos, los *pallay* de los tejidos tienen un fuerte vínculo con el entorno sociocultural de la comunidad, no se pueden comprender muchos de los motivos de los tejidos si no estamos imbuidos de los modos de vida de la comunidad. Una madre de familia de una comunidad vecina comentaba que estaba haciendo tejer para ella una *unkhuña*, y que esta debía tener muchos ojos, puesto que de esa manera esos ojos lo ayudarían a ver cuando camine en las noches oscuras. Si se ponen figuras de colibríes en los tejidos, es que los colibríes están en el tejido, no es una representación del colibrí, es el colibrí aunque de otra forma. Este pajarito sirve para llamar el ánima de las personas, cuando se han asustado y por ello están enfermos. Se dice que su ánima se ha ido y que se le debe llamar.

La escritura alfabética es en sí una representación de la realidad, a través de signos se representa a determinada cosa del mundo, como yo que ahora represento con estos signos al colibrí. En la vivencia andina, no es así, la representación y lo representado son lo mismo. El colibrí esta en el tejido para acompañar al dueño y ser protector de su ánima. El entorno viviente sigue manteniendo su poderosa influencia en los tejidos elaborados por los seres humanos. El tejido como forma de literalidad es también expresión del entorno natural y del fluir de la vida. Entre los Quero de Paucartambo se dice que no se debe cortar un tejido, puesto que si se mutila, se corta la vida del que lo tejió. En la actualidad, podemos distinguir entre una escritura alfabética que ha sido llevado por el sistema hegemónico a la comunidad a través de la escuela y que tiene una lógica de representación, y otra que es la escritura local que está basada en los tejidos que se hacen en la comunidad y que no son un sistema de representación, sino más bien un modo como el entorno viviente se sigue expresando, un modo donde la colectividad natural hace fluir la vida.

3. ADAPTACIONES LOCALES DE LA ESCRITURA ALFABÉTICA

Por la presencia del Estado y la escuela, se ha ido introduciendo progresivamente el uso de la escritura alfabética en las comunidades. Existen pocas personas que no sepan leer y escribir, estas personas son las que el sistema llama despectivamente “analfabetos funcionales”. Pero, las formas de relacionarse con ella no son las que presupone el sistema educativo. Existe una diversidad de usos que responden a las necesidades locales y por ello es que se han ido configurando diversos modos.

Los padres de familia ayudan a sus hijos en las tareas escolares, y sus referencias para brindarles su apoyo son las maneras como a ellos les enseñaron en la escuela, por eso es que algunos de ellos se limitan a darles muestras o a guiarles el trazado del lápiz con sus manos. Cuando las tareas no son parte del contexto comunal muchos padres se limitan a exigirles que hagan sus tareas pero no los ayudan, puesto que desconocen el tema. En

estos casos, una manera en que los padres los apoyan es preguntándoles por la forma cómo les enseñó el profesor, y si la tarea no es posible de ser resuelta, los padres les piden que consulten con el profesor. Como vemos, la referencia para prestar ayuda en las tareas a sus hijos viene de su tradición oral, donde la memoria, la repetición, y las nemotécnias son los mecanismos favoritos de pensamiento.

La perspectiva frente al texto escrito también toma otras facetas, según nos refirió un profesor rural, cuando les entrega los cuadernos de trabajo a los niños para que se los lleven a sus casas, algunos de los padres los guardan y los tienen como nuevos y sin usar, otros niños un poco descuidados los malogran. Pareciera que por un lado hay cierta devoción por el texto escrito y, por otro lado, no se percibe la importancia del mismo.

Algunos comuneros que profesan la religión evangélica cuidan sus biblias con mucho respeto, a pesar que sus pastores les exigen que deben usarlos y renovarlos si se malogran. La palabra de Dios está en la Biblia y el texto escrito además de ser un medio de comunicación puede ser también un ser corporizado, Dios y la palabra de Dios están en la Biblia, y por tanto es un libro que debe ser reverenciado y cuidado.

Los comuneros usan la escritura alfabética para redactar oficios, solicitudes, memoriales y actas, también en el manejo de las cuentas a través de los libros de caja, y otros documentos que le son inherentes a su labor de dirigente o autoridad comunal. En la comunidad se ha desarrollado una tradición escrituraria alfabética respecto de la relación que requiere mantener la comunidad con las instituciones del Estado y con las personas que pertenecen a la tradición alfabética. Generalmente, uno de los requisitos para ser dirigente de algunas de las instituciones que existen en la comunidad , es la de saber leer y escribir puesto que esta competencia les ayudará a desempeñar su cargo de manera eficiente. En los entornos familiares se usa la escritura alfabética para escribir cartas y notas y, en algunos casos, llevar las cuentas o el presupuesto de algún negocio familiar. Casi la totalidad de estos textos se redactan en castellano y tienen como característica común el que estén escritos de forma concisa y con interferencias lingüísticas del quechua.

En la escuela se usa la escritura del quechua para redactar cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, cartas, y en castellano también se escribe los mismos tipos de texto y además otros como oficios y solicitudes. Los textos que escriben los niños y niñas son más para el contexto escolar. Los comuneros exigen que la escuela debe preparar a sus hijos en el manejo de los textos que se usan en la vida comunal. Un padre de familia expresaba su suspicacia al aprendizaje de la escritura de cuentos, poesías, adivinanzas y canciones en quechua al afirmar que: “Para que les enseñan eso, nosotros les enseñamos todo eso en nuestras casas y no necesitamos escribirlos, nosotros queremos que aprendan siquiera a escribir una carta o una solicitud, por eso es que la escuela de antes era mejor”.

Las formas en que se usa la escritura alfabética y los fines que se persigue con ella difieren en la escuela y en la comunidad. En la escuela se usa la escritura alfabética en quechua y castellano y muchas de esas actividades están relacionadas con situaciones escolares, netamente. La letra impresa es vista como algo aislado, como una tecnología que tiene un rol especifico y tiene muy poca autoridad en el mundo andino.

Referencias

Abram, David. 2000: La Magia de los sentidos. Barcelona: Ed Kairós.

Columbres, Adolfo. 1997: Celebración del Lenguaje: Hacia Una Teoría Intercultural de la Literatura. Buenos Aires. Ediciones del Ser.

Grillo, Eduardo. 1993: "La Cosmovisión Andina de Siempre y la Cosmovisión occidental Moderna". En ¿Desarrollo o descolonización en los Andes? PRATEC (comp.). Lima: PRATEC pp. 11 – 61.

Gutmann, Margit. 1993: "Visión Andina del Mundo y Conceptos Religiosos en Cuentos Orales Quechuas del Perú". En: Mito y Simbolismo en los Andes: la figura y la Palabra (H. Urbano, comp.). Cusco: CERA Bartolomé de las Casas. Pp. 239 – 258.

Misterio de Educación del Perú. 2000: Minka. Cuaderno de trabajo. Comunicación Integral. Tercer grado de primaria. Lima. Metrocolor.

Montoya, Rodrigo. 1992: Al borde del naufragio. Madrid; Talasa, DL.

Ong, Walter. 1996: Oralidad y Escritura. México DF: FCE.

Peña Cabrera, Antonio. 1984: "Ciencia, Tecnología y Sociedad en el Mundo Antiguo y Medieval", En: El factor Ideológico en la ciencia y la tecnología. Lima: Asociación Cultural Pruano Alemana.

Plaza M., Pedro. 1987: "Los Objetos Pronominales del Quechua". Allpanchis Nº 29 – 30, año XiX. Sicuani: Instituto de Pastoral Andino. Pp. 179 – 226.

Vigil, Nila. 2004: Pueblos Indígenas y Escritura. Manuscrito.

Área Lógico Matemática







Índice

pag. 74

5 Notas sobre una enseñanza culturalmente sensible de las matemáticas

Jorge Ishizawa

pag. 78

6 Sumaqta, Kay Wiraquchakunata Yanapanki Khipu

Melquíades Quintasi Mamani

5. NOTAS SOBRE UNA ENSEÑANZA CULTURALMENTE SENSIBLE DE LAS MATEMÁTICAS

Jorge Ishizawa. PRATEC

Junio 2008

¿QUÉ SON LAS MATEMÁTICAS?



En su popular libro El hombre anumérico, el matemático John Allen Paulos se ocupa de disipar las principales incomprensiones que existen sobre las matemáticas entre nosotros, los legos:

1. La incomprensión que considera más perniciosa es que las matemáticas no son más que cálculo con números. Afirma que los algoritmos y las reglas no dejan de ser importantes, pero que es preciso señalar que se trata más bien de una forma de pensar y de un conjunto intrincadamente conectado de habilidades de nivel superior. (Las habilidades de nivel básico son, por cierto, equiparar, ordenar, aparear, separar.)
2. Se cree que las matemáticas obedecen a una rígida jerarquía: primero, la artimética, luego el álgebra, el cálculo, luego las ecuaciones diferenciales, el álgebra abstracta, el análisis complejo, etc. Esta secuencia más que un ordenado desplegarse de una idea platónica, es una interpretación privilegiada de un proceso histórico culturalmente determinado.
3. Se opone el contar cuentos o historias a las matemáticas, cuando se trata de dos efectivas herramientas educativas. Se olvida lo que tienen en común que es la necesidad de interpretación.
4. La cuarta idea errónea es que las matemáticas es para unos pocos. Ciertamente, en la forma en que se han desarrollado las matemáticas, hay quienes tienen más facilidad que otros, pero al igual que leer y escribir, puede ser útil para todos y estar en la capacidad de todos aprender a utilizar esa forma de pensar.
5. Otra idea errónea es la oposición de las matemáticas con el arte en el sentido de que nos limita la libertad, la imaginación y obliga a elegir entre la vida y el amor, por un lado, y los números y los detalles por otro.

¿HAY EN LAS MATEMÁTICAS ALGO MÁS QUE NÚMEROS?

En su último libro, Mind and Nature (2002: 212), Gregory Bateson distingue netamente número de cantidad. Número dice, es un producto del contar, mientras la cantidad es producto de una medición. Es una observación que parece de Perogrullo, pero aclara sobre todo la relación de las matemáticas y la ciencia. Más adelante, hemos de ocuparnos de esto. El número tiene la característica de ser discreto (discontinuo) y exacto, mientras que la cantidad es continua e imprecisa. Más aún, asocia el número con los patrones o formas

(*patterns* en inglés) . Ejemplos de patrones encontramos al por mayor en las culturas orales hasta el punto de afirmar que ellos constituyen la base de su saber y su estrategia cognoscitiva fundamental.

En consecuencia, vale la pena detenerse en lograr una comprensión de lo que queremos decir cuando hablamos de formas o patrones y ver cómo no son necesariamente dependientes de los números. Los ejemplos más cotidianos se refieren a las cartas de una baraja y a los dados. En efecto, la familiarización con la baraja significa saber que el 3 es una columna de espadas o diamantes o tréboles o corazones. El 4 es un arreglo de dos columnas de dos figuras, mientras el 6 son dos columnas de tres figuras. No se requiere contar las espadas, diamantes, tréboles o corazones, para saber de qué carta se trata. Igualmente, en el juego de dados, el arreglo de los puntos en la cara del dado nos dice, sin contar, cuál es el resultado del tiro. El 4 son los cuatro puntos de un cuadrado imaginario. El 3 una diagonal con punto al centro, etc. Una persona anumérica puede, por eso, ser un fullero consumado.

Tenemos, en suma, por lo menos, tres tipos de entidades matemáticas, es decir, pasibles de operaciones matemáticas. El actual (e históricamente determinado) privilegio de los números obedece a la jerarquización (no matemática) de los números y la computación y su énfasis en la abstracción encarnado en el desarrollo privilegiado de la lógica, que se asume como la única estrategia cognoscitiva.

VÍAS DE ACCESO A LAS ENTIDADES MATEMÁTICAS

Este marco conceptual permite derivar algunas observaciones respecto al acceso y facilidad de operación de esas entidades:

1. El acceso a los números y al contar es un ejercicio de la razón fundamentalmente. Las reglas y los algoritmos se basan en la lógica, mientras que la cantidad requiere una operación material que es la medida, es decir, la comparación con una unidad que se asocia al número 1. Los patrones son más diversos y su percepción compromete varios sentidos tanto individualmente como en conjunto, pudiendo requerir la totalidad del cuerpo como en la percepción del ritmo, ejemplo. Otro ejemplo notable son los tejidos andinos cuya confección supone una compleja maestría de patrones, que no pasa necesariamente por contar. La necesidad de contar aparece cuando se desea mecanizar la tarea, sea por vía de un manual de instrucciones o la construcción de una máquina de tejer.
2. En principio, hay traducciones entre números, cantidades y patrones. De hecho, casi toda, si no toda, la actividad intelectual consiste en esa traducción: de patrones a números, de cantidades a números y de números a patrones. Ilustremos esta afirmación con algunos ejemplos:

   (i) la actividad científica consiste en la conversión de cantidades a números y su manipulación para descubrir patrones en estructuras y procesos. Las leyes que los gobiernan son patrones que permiten la elaboración de relatos sobre estructuras temporales y espaciales (teorías) mediante la utilización, en sus expresiones más acabadas, de modelos matemáticos. La limitación de la traducción, en este caso, es que la validez de la empresa se basa en la posibilidad de la medición: la ciencia es sólo sobre lo que se puede medir.

(ii) La traducción de números a patrones se puede ilustrar con el ejemplo de la suma de los 100 primeros números impares:

[1] 1

[2] 1 + 3 = 4 = 22

[3] 1 + 3 + 5 = 9 = 32

[4] 1 + 3 + 5 + 7 = 16 = 42

….

Aquí encontramos un patrón (regla o regularidad). La percepción de que la suma es el cuadrado del número de orden de la serie permite asegurar que la suma de los cien primeros números impares será cien al cuadrado.

(iii) El saber de las culturas tradicionales (orales) está enteramente basado en la percepción de patrones. Lo que denominamos seña es la expresión de patrones de comportamiento del clima, por ejemplo, adquirida mediante diversas formas de fina conversación (sintonización) con el pacha o mundo local. Aunque se trasmite intergeneracionalmente, el saber es recreado por cada quien de acuerdo a su vivencia y su propio proceso de formación. Particularmente impresionante es el saber de los montaraces o bosquecinos quienes, en diversas culturas, han desarrollado una forma de captación que en inglés se denomina “splash vision”, una percepción instantánea de la totalidad de la situación que les permite sobrevivir en un medio pleno de sorpresas. La percepción de patrones compromete el cuerpo entero. No hay aquí la especialización de los sentidos ni el privilegio de unos sobre otros.

(iv) Desde el punto de vista cultural, el alfabetismo numérico no difiere esencialmente del alfabetismo letrado. Como bien señala Paulos, las matemáticas tienen un punto de encuentro con los relatos en su necesidad de interpretación. La utilidad de las matemáticas como instrumento intelectual se prueba en la posibilidad de vincular los números con los patrones. Es con base en la percepción de patrones que se toman decisiones sobre alternativas de acción.

CONCLUSIONES (PRELIMINARES)

1. Si la esencia de lo que se afirma aquí tiene algo de fundamento, las consecuencias respecto a lo que hay que hacer para el aprendizaje de las matemáticas son muchas. La principal es que es necesario repensar cuestiones básicas como la compartimentación de las disciplinas que se mantiene en la enseñanza escolarizada de todo nivel así como la innecesaria jerarquía del pensamiento abstracto.

2. Otra pregunta fundamental es: ¿para qué la educación escolarizada? Si es para ser competitivos en el mundo globalizado, es importante plantearse el modo de vida que ello implica. Hoy por hoy, ese proyecto está en cuestión y por razones prácticas. De una forma u otra, todo grupo cultural tiene inercias (o tradiciones) que les han valido para “pasar la vida”. Una transformación que ignore esas inercias está condenada a “desempoderar” a los grupos humanos en los que se aplica con la

mejor intención y voluntad. El cultivo de la diversidad cultural es un mandato de los tiempos. Esto nos lleva a una pregunta crucial. ¿Qué podemos aprender unos de otros? O como lo expresa el cuarto pilar del informe Delors: ¿cómo aprendemos a convivir? Creemos que para ello es vital valorar el aporte de cada cultura.

3. Si bien mi posición es de un profundo cuestionamiento al valor intrínseco de la ciencia y la técnica occidental que hoy se coloca en la base del currículo escolarizado, creo que su verdadero aporte ha sido distorsionado como muestra su subordinación a los apetitos corporativos. Las bendiciones de la ciencia no se expresan en el lucro y en la codicia. Así lo testimonian sus auténticos exponentes. Pero esta exploración exige un desarrollo mayor que el que me permite mi competencia.

4. Volviendo a las matemáticas, nuestras culturas tienen un sofisticado conocimiento ancestral que no se expresa ni puede expresarse en los protocolos de otra cultura como la occidental moderna. Son matemáticas en, y para, la vida. Nos corresponde estar atentos a sus expresiones y repensar nuestros currículos con el respeto que merecen.

Referencias

Bateson, Gregory. 2002. Mind and Nature: A Necessary Unity. Creskill, NJ, USA: Hampton Press (original publicado en 1979)

Paulos, John Allen. 1998. Innumeracy: Mathematical Illiteracy and its Consequences. Nueva York: Hill and Wang

6. "SUMAQTA, KAY WIRAQUCHAKUNATA YANAPANKI KHIPU..."

(Pautas para favorecer las vivencias matemáticas andinas locales)

Melquíades Quintasi Mamani

Centro de Promoción de las Sabidurías Interculturales

CEPROSI - Cusco

Cusco, Noviembre de 2008

1. LOS SABERES EN UN MUNDO VIVO



La vida es consustancial al Pacha en los Andes. Es decir, que el Pacha contiene seres en un mundo vivo y vivificante. Por consiguiente, todos son personas que se miran, se ayudan, se respetan, se encariñan y, en ocasiones, se desarmonizan. Esta inherencia abarca lo humano, lo natural y lo espiritual. En consecuencia, al considerar la vida como dimensión básica de la permanente interacción necesita de una alta sensibilidad y aptitud criadora de la vastedad de seres que concurren a los nodos circunstanciales de cariño en el espíritu del rito.

Éste es el contexto donde los saberes surgen de la espontaneidad o de la necesidad prevista para ser creada y recreada cíclicamente. Estos saberes se generan y consolidan en el marco de las interrelaciones entre la naturaleza, el hombre y las deidades. La vivencia total es el nido donde los saberes se generan y regeneran. No existe un saber exclusivo y aislado a modo de especialidad para un fin o aplicación específica y excluyente. Mientras más seres sean los implicados en la regeneración y práctica del saber mayores serán los niveles de armonización del Pacha en beneficio de la vida.

2. LA VIVENCIA TOTAL ANDINA Y LA PARTICULARIDAD MATEMÁTICA MODERNA

La disciplina matemática y sus conocimientos tal como la conocemos actualmente, (desde mediados del siglo XIX) en la vertiente moderna, es una forma aislada de cosificar el mundo y hacerlo medible. Sin embargo, la especificidad matemática moderna no fue tal en los pueblos andinos. La aplicación de nociones matemáticas (numero, conteo, algoritmo o registro) fue dado en el marco de la totalidad de la vida. Evidencias de ello las podemos tener aún en la actualidad en ciertas comunidades. Veamos un caso de aplicación de una versión de khipu en la comunidad de Q'iru recogida por Carvajal y Uscamayta (2004: 7,10-11).

El *khipukamayuq*, en esta primera parte del ritual, anuncia la preparación de un despacho y al mismo tiempo se presenta y saluda a los presentes y para quienes hará los *khipu*. Además, anuncia que los khipu permanecerán para siempre, pues nadie podrá desatarlos.

Kay wiraquchapaq khipuykusaq. Mejor contador, mejor kamachikuq. Nuqa khipuni

chiqantaqa. Mana despachopichu kanqa. Kay wiraquchapaq ruwananpaq. Hasta wiñaypaq, wiñayman kanqa. Kay khipuqa mana p'altakunqa, purakunqa mana. Khipuqa khipu. Mana ima munaqchu. Mana pashkayta atinkumanchu khiputaqa.

Khipuqa wiñay wiñay, mana kutiq. Yanapanki kunanqa. Sumaqta wasi kawsaynin, hawa kawsaynin, tukuy qUrin qulqin mana tukukuq kanqa. Khipu, mana tukukuq kanqa.

Kunanqa hallpaykusunchis. Qankunapis. Allin kananpaqyá, kaqlla kananpaqyá.

Kunanqa khipuykusaqku mana tukukuqta. Llapanta, sutinta. Kay santurumaq sutinkunata lliwta khipusaq. Papaykipa sutinta. Q'ala panpakunataya khipusaq. Licenciaykimanta. Pachamama licencianmanta. Diospa licencianmanta. Apukuna licenciakunamanta, mana tukukunanpaq. Kunanqa qanpa licenciaykimanta. Allpa mama, q'aytu mama. Q'aytu, munasqaykita rimasaq. Khipusqaykipis contador wañunaykama. Sumaqta kay wiraquchataqa yanapanki khipu. Khipuqa manan paskay atiychu. Allintan khipusaqqa. Kallpay kachunpis amapis kachunchu, kaypi.

Khipusaq kay wasinchista, San Sebastián. Señoraqa Elizabeth. Qampa kay kanqa kachkankitaq chayqa. Wiraqucha sutinqa ima? Kunanqa kawsayninchista: Maqt'illu q'irus papa. Kawsayninchista. Kayqa maqt'illu. kayqa puli, alqa puli, yuraq q'usi. Kaychaqa ch'iqi muru. Muru chimaku. Muro maqt'illo (Termina un khipu).

Samaykusunraq. Samaykusunchisraq. Chayqa clase papa. Chaymantañataq sañataq ruwasunchis. (Otra vez empieza el t'inkay a los Apu y el hallpay de la coca).

Muhu sarakuna. Uwina sara. Chaypitaq paraqay, phalcha paraqay, ch'ullpi, waqanki, kumullu sara, uña saracha, ch'ullpischa, uqi sara, qhispillu sara.

Rurun, chaymanta qispin saraqa montañapiqa. Mana huk kuti tarinichu. Imapis tarinichu chay qhispillu.

Nina uwina. Chayqa chaymantakama churachkanchis riki.

Kunan Wakata. Holsteinta. Allin pampakama ñuñuyuq riki. Chaymanta chuwi. Chuwi kanqa Waka. Chuwipuniyá. Kimsankata khipuchkani riki. Waka pallaris, yuraq ch'uya, yana chuwankira, nisqa. Muru, qasa, Waka pulsiku. Uñankuna kaypi kanqa.

Esta vivencia "matemática", si se quiere relevar este aspecto, transcurre en una situación de alta densidad ritual. En ese sentido, a continuación presentamos una aproximación tentativa de las implicancias materiales, espirituales y sociales en el uso del *khipu* y las nociones matemáticas implícitas. Veamos:

Vivencia Q’iru	El khipu como:
Kay wiraquchapaq khipuykusaq. Mejor contador, mejor kamachikuq. Nuqa khipuni chiqantaqa. Mana despachopichu kanqa. Kay wiraquchapaq ruwananpaq. Hasta wiñaypaq, wiñayman kanqa. Kay khipuqa mana p’altakunqachu, purakunqachu mana. Khipuqa khipu. Mana ima munaqchu. Mana pashkayta atinkumanchu khiputaqa.	Medio sagrado y vivo. Ser de siempre. No corruptible en el sentido ritual.
Khipuqa wiñay wiñay, mana kutiq. Yanapanki kunanqa. Sumaqta wasi kawsaynin, hawa kawsaynin, tukuy qurin qulqin mana tukukuq kanqa. Khipu, mana tukukuq kanqa.	No modificable por cualquiera en el sentido ritual.
Kunanqa hallpaykusunchis. Qankunapis. Allin kananpaqyá, kaqlla kananpaqyá.	Ser que escucha y ayuda.
Kunanqa khipuykusaqku mana tukukuqta. Llapanta, sutinta. Kay santurumaq sutinkunata lliwta khipusaq. Papaykipa sutinta. Q’ala panpakunataya khipusaq. Licenciaykimanta. Pachamama licencianmanta. Diospa licencianmanta. Apukuna licenciakunamanta, mana tukukunanpaq. Kunanqa qanpa licenciaykimanta. Allpa mama, q’aytu mama. Q’aytu, munasqaykita rimasaq. Khipusqaykipis contador wañunaykama. Sumaqta kay wiraquchataqa yanapanki qhipu. Khipuqa manan paskay atiychu. Allintan khipusaqqa. Kallpay kachunpis amapis kachunchu, kaypi.	Ser que comparte la coca. Integradora de ánimas y lugares sagrados. Medio de conexión entre naturaleza, deidades y humanos.
Khipusaq kay wasinchista, San Sebastián. Señoraqa Elizabeth. Qampa kay kanqa kachkankitaq chayqa. Wiraqucha sutinqa ima? Kunanqa kawsayninchista: Maqt’illu q’irus papa. Kawsayninchista. Kayqa maqt’illu. kayqa puli, alqa puli, yuraq q’usi. Kaychaqa ch’iqi muru. Muru chimaku. Muro maqt’illo. (Termina un khipu)	Medio de transmisión del saber de la “madre lana”. Ser que ayuda, no solo contiene el saber, y requiere del compromiso existencial del khipukamayuq.
Samaykusunraq. Samaykusunchisraq. Chayqa clase papa. Chaymantañataq sañataq ruwasunchis. (Otra vez empieza el t’inkay a los Apu y el hallpay de la coca).	Integradora del ánima de viviendas y personas.
Muhu sarakuna. Uwina sara. Chaypitaq paraqay, phalcha paraqay, ch’ullpi, waqanki, kumullu sara, uña saracha, ch’ullpischa, uqi sara, qhispillu sara.	Cuidadora de ánimas de la diversidad de papas comunitarias.
Rurun, chaymanta qispin saraqa montañapiqa. Mana huk kuti tarinichu. Imapis tarinichu chay qhispillu.	
Nina uwina. Chayqa chaymantakama churachkanchis riki.	Necesitada de la permanente sensibilidad de las deidades.
Kunan Wakata. Holsteinta. Allin pampakama ñuñuyuq riki. Chaymanta chuwi. Chuwi kanqa Waka. Chuwipuniyá. Kimsankata khipuchkani riki. (Diez cada nudo) Waka pallaris, yuraq ch’uya, yana chuwankira, nisqa. Muru, qasa, Waka pulsiku. Uñankuna kaypi kanqa.	Cuidadora de ánimas de la diversidad de maíces comunitarios. Cuidadora de ánimas de la diversidad de vacas comunitarias.

Este pequeño análisis, racionalizado, evidencia que el khipu es un sostenedor de la vida y la regeneración de la diversidad de la existencia en muchos sentidos (casas, tierras, personas, alimentos, ánimas, deidades, etc.). En otras palabras es una especie de nodo cariñoso y respetuoso que interrelaciona de manera integral las diversas comunidades naturales. Si nos damos cuenta la actitud contabilizadora y de medición es secundaria o pasa de modo desapercibido. Lo relevante es el esfuerzo por mantener la buena vida para “todos” a través del mantenimiento ritual de las ánimas. En consecuencia una práctica de este tipo demuestra que los “números”, abstractamente conocidos y supuestamente neutros en la actualidad, no son lo primero en las vivencias andinas.

Los datos analizados anteriormente indican o dan señas en el sentido de que las prácticas matemáticas andinas son altamente rituales. Es decir, los números y sus implicancias en relación a la vida no son sólo indicadores de cantidad, sino sobre todo, “retenedores rituales” de la vida. Evidencias análogas en la actualidad son las piedras illa (ganadería, agricultura

y aún personas) y el ruminchay en las cosechas de granos (piedra “mantenedora” de la cosecha).

Las concepciones modernas de la matemática como una práctica social; o el contar y calcular como instrumentos para percibir, describir y analizar la realidad en sus múltiples dimensiones, quedan realmente sesgados al entendimiento racional en su especificidad disciplinaria. Aún los conceptos de etnomatemática se ven reducidos a solo este campo (racional y exclusivista), cuando se señala que la “etnomatemática, es el conjunto de conocimientos matemáticos, prácticos y teóricos, producidos o asimilados y vigentes en su respectivo contexto sociocultural, que supone los procesos de: contar, clasificar, ordenar, calcular, medir, organizar el espacio y el tiempo, estimar e inferir”.

Otra vez nos damos cuenta que no se puede salir de las categorías conceptuales que esta disciplina desarrolló y comprenden su campo de especialización. La escuela oficial de los estados de nuestra región, a través de sus diseños curriculares, tratan de impartir / repartir a los estudiantes esta especialidad matemática exclusiva. A pesar que actualmente son “áreas” curriculares y no asignaturas o disciplinas fundadas en las especialidades científicas, el “área” de matemática es el que menos se extendió para integrarse con otras en un esfuerzo por hacerse transdisciplinar y “acercarse” más a la vida en las sociedades.

3. EL TRATAMIENTO CURRICULAR DE LA MATEMÁTICA CON ENFOQUE INTERCULTURAL (Avances)

La preocupación de los educadores y académicos vinculados a la formación de generaciones en pro de una sociedad intercultural, y lo que ello significa en términos propositivos, llevó a establecer avances. Las ideas que rigen estos avances provienen de teorizaciones y afirmaciones que algunos autores sugieren para el campo educativo. Es el caso de Schroeder (2001: 21), quien al referirse a la matemática andina, afirma:

La matemática está considerada como otro medio de representación y recreación del orden cósmico. No hay sociedad sin creaciones mitológicas, prácticas, rituales y representaciones iconográficas. Mientras que el mito presenta el orden de la sociedad, el rito lo actualiza y el icono lo ilustra. Enunciar el mito, celebrar el rito y fijarlos gráficamente son formas de perpetuar el orden. Así hacer operaciones de cálculo y construcciones geométricas no tiene un sentido solamente funcional y técnico, si no que también intenta expresar una particular visión del mundo.

Este es un avance significativo para procurar implementar una educación intercultural en nuestros contextos caracterizados por la diversidad. De estas aseveraciones a reconocer las vivencias “totales” que implican nociones matemáticas, recuperarlas, revalorizarlas y practicarlas como procesos educativos integrales es un arduo trabajo por emprender. Sin embargo, se tienen algunos avances que nos podría ayudar en este sentido, a pesar de estar particularizados por la disciplina en mención. A continuación presentamos los avances que se tienen en este campo.

4. ORIENTACIONES PARA EL TRATAMIENTO INTERCULTURAL DE LAS MATEMÁTICAS.

COMPONENTES DE LAS MATEMÁTICAS (DCN)	CONTENIDOS BASICOS COMUNES A LAS CULTURAS (Análogos)	FORMAS DE OPERAR (DIFERENCIAS)		METODOLOGIAS (DIFERENCIAS)	
		LOCAL / ANDINO Además de los procesos cognitivos se privilegian los afectos y los símbolos de interrelación entre seres (naturaleza, deidades, hombre)	MODERNO DISCIPLINAR Se privilegia los procesos cognitivos (racionalidad).	LOCAL / ANDINO Además de los procesos cognitivos se privilegian los afectos y los símbolos de interrelación entre seres (naturaleza, deidades, hombre)	MODERNO DISCIPLINAR Se privilegia los procesos cognitivos (racionalidad).
NUMERO Y RELACIONES	-NUMERO -NUMERACION -ALGORITMOS	-Par (unidad) -Algoritmos distintos	-Unidad -Algoritmos de Izquierda a derecha	-Usos en tiempos y espacios reales (juegos, trabajo, etc.)	-Usos en tiempos y espacios generalmente simulados (aula, ejercicios).
GEOMETRIA Y MEDIDA	-FORMAS PLANAS -SÓLIDOS GEOMETRICOS -TIEMPO -ESPACIO -MASA -CAPACIDAD	-Formas diversas y que además tienen otros significados. -Sólidos diversos. -Unidades de medida determinadas por convenciones locales.	-Formas definidas -Sólidos definidos -Unidad de medida determinada (tiempo, espacio, masa, capacidad)	-Usos en tiempos y espacios reales (juegos, trabajo, etc.)	-Usos en tiempos y espacios generalmente simulados (aula, ejercicios).
ESTADISTICA Y PROBABILIDAD	-ORGANIZACIÓN DE DATOS -REPRESENTACION DE DATOS -INFERENCIA	-Organización diversa -Con representación tangible (flecos de chuspa, maíz, piedritas, etc.) -Representación mental -"Dialogo con la naturaleza"	-Tablas de doble entrada -Gráficos diversos determinados -Por formula probabilística	-Usos en tiempos y espacios reales (juegos, trabajo, etc.)	-Usos en tiempos y espacios generalmente simulados (aula, ejercicios).

Tomado de Estrategias Metodológicas y Recursos para el tratamiento de la Matemática en la EIB (MED- DINEIBIR 2007)

El cuadro anterior resume la matemática escolar a través de sus componentes. Es a través de ella, por un sentido de contraste, que se sugiere las posibles otras matemáticas locales o del contexto u otros, diferentes a la moderna, para su tratamiento en los procesos educativos. En consecuencia hace falta un entendimiento adecuado de las nociones que expresan esos saberes matemáticos contenidos en sus propias prácticas culturales. Estas nociones en mínimo están referidas a número, numeración, algoritmos, registros, tiempo y espacio. Con respecto de algunas nociones se tienen ciertas versiones. Veamos:

• Noción matemática andina	• Comprensión teórica
• Número • Unidad • Numeración • Conteo (lo que se puede contar) • Lo no contable	• 1 con otro 1 (dual) / 2 + 1=3 opuestos complementados. (¿Hay otros más?) • Una cantidad como incluyente de… /yuq/
• Algoritmos	• Cosechas / ganados / crías
• Suma / resta / multiplicación / división • Distinto modos de proceder	• Basado en el equilibrio / moral – ético / armonización – reciprocación
• Tiempo • Antes / Después • Espacio • Atrás / adelante	• Ñawpaq / qhipa • Qhipa / ñawpaq

La comprensión de estas nociones matemáticas en el seno de sus propias vivencias (horizontes de sentido) es una tarea por hacer. Tenemos la confianza que los que asumamos con cariño y respeto trasuntar los caminos andados lo lograremos.

Referencias bibliográficas

Carvajal, Vidal y Elizabeth Uscamayta. 2004. Los khipu q'irus: construyendo una propuesta de currículo intercultural. Cochabamba: Mimeo.

MED – DINEIBIR. 2007. Estrategias Metodológicas y Recursos para el tratamiento de la Matemática en la EIB. Lima: Diapositivas.

Schroeder, Joachim. 2001. Lineamientos para la investigación educativa en el área de matemática. Perú: Ministerio de Educación GTZ.

ANEXO

Traducción del texto analizado líneas arriba.

Voy a anudar para este señor. Mejor contador, mejor ordenador. Yo anudo de a veras. No será a través de un despacho. Para el quehacer de este señor. Será para toda la eternidad. Este *khipu* no se malogrará ni se podrirá. El *khipu* es *khipu*. No quiere mayor cosa. No podrían desanudar al *khipu*.

El *khipu* es eterno nunca cambiará. Ahora le ayudarás con cariño. En los quehaceres de la casa, en su vida social y profesional, en el mantenimiento permanente de sus bienes y riqueza. Este anudado será eterno sin menoscabo alguno.

Ahora, mastiquemos coca. También ustedes. Para estar siempre bien, para mantenernos como somos por siempre.

Ahora anudaremos para mantenerlos por siempre. En nombre de todos. Anudaremos el nombre de todas estas semillas. El nombre de tus papas. Anudaré el nombre de todos los lugares. Con tu permiso. Con el permiso de la Pachamama. Con el permiso de Dios. Con el permiso de los *Apu*, para siempre. Ahora con el permiso tuyo. Madre tierra, madre hebra (lana, hilo). Hebra, diré lo que deseas. Anudaré hasta que, como contador, muera. Tu khipu, a este señor, le ayudarás con mucho cariño. El khipu será imposible de desanudar. Por eso, tendrá que anudar bien. Aquí y ahora, teniendo fuerzas o no.

Anudaré ésta nuestra casa, San Sebastián (lugar). La señora es Elizabeth. Como estas aquí, este será tuyo. ¿Qué se llama el señor? Ahora nuestros alimentos (vida): papa maqt'illu q'irus. Nuestros alimentos (vida). Este es maqt'illu. Este es puli, alqa puli, yuraq q'usi. "Estito" ch'iqi muru. Muru chimaku. Muro maqt'illo (Termina un khipu).

Ahora descansemos. Descansaremos. Estas son las clases de papa. Luego anudaremos los maíces. (Otra vez empieza el t'inkay a los *Apu* y el hallpay de la coca).

Maíz para semilla. Maíz uwina. Aquí maíz paraqay, phalcha paraqay, ch'ullpi, waqanki, maíz kumullu, pequeño maicito, ch'ullpischa, maíz pardo, maíz qhispillu.

En la montaña el maíz fructifica y luego madura. Una vez no pude encontrarlos. No pude encontrar los maíces qhispillu (comenta).

Maíz uwina de fuego (completa la lista anterior). Entonces, estamos considerando los de su clase.

Ahora a las vacas. Al holstein. A esas vacas buenas que sus pezones le llegan al suelo. Luego, chuwi. Esta vaca será chuwi. Será siempre chuwi. Por cierto, los estoy anudando de a tres. Llamadas vaca pallaris, vaca blanquísima y negra profunda. Moro, helada y vaca pulsiku. Las crías estarán aquí.

Nota: Esto es todo lo que los autores consideraron.

Área
Ciencia y Ambiente







Índice

pag. 86

7 Las Plantas en la Cultura Andina y en Occidente Moderno

Julio Valladolid Rivera

pag. 106

8 Enseñanza y Aprendizaje del suelo en la Cosmovisión Occidental. Crianza del Suelo en la Cosmovisión Andino-Amazónica

Hugo A. Huamaní Yupanqui



7. LAS PLANTAS EN LA CULTURA ANDINA Y EN OCCIDENTE MODERNO

Julio Valladolid Rivera

Pratec, Lima, 1992

INTRODUCCIÓN



Cada cultura tiene una concepción de su realidad y de acuerdo a ella vive, "viendo" y dejando de "ver" determinados aspectos. La concepción que del mundo tienen, se ha desarrollado a través de un prolongado proceso de interacciones entre las etnías y el medio natural que les sirve de sustento para su persistencia y reproducción. Como cada etnía y el medio natural que habitan tienen características que las diferencian de otras; el resultado de sus interacciones también es diferente, estas diferencias son las que tipifican a cada cultura.

A nivel mundial, los pueblos más antiguos que llegaron a ser "Centros de Cultura Original" se desarrollaron en los Andes, Centroamérica, India, China, Medio Oriente y en las costas del Mediterráneo. Las etnías que habitan estas regiones, tienen singulares maneras de "ver" y vivir en interacción con los elementos de su medio natural.

Las plantas, tanto las silvestres como las cultivadas, son parte de este medio natural y por lo tanto son también consideradas de manera diferente por cada cultura. Las plantas de cultivo, elementos básicos de la agricultura, se originaron y también fueron domesticadas en estos mismos "Centros de Cultura Original" y por lo tanto también son "Cunas de Agricultura Original".

El presente ensayo trata de alcanzar criterios para reflexionar acerca de la concepción que cada cultura tiene de las plantas, con tal fin nos referiremos a la cosmovisión desarrollada autónomamente en uno de los centros más antiguos de "Cultura y Agricultura Original", como son los Andes; y a la Cosmología Occidental Moderna como resultado de un proceso que se desarrolló en Europa central y del norte en base a importantes y significativos aportes conceptuales y materiales de otros "Centros de Cultura y Agricultura Original".

Se trata pues de hacer una comparación entre una cultura que independientemente de otras, generó en los Andes un tipo de agricultura singular, que en lo fundamental aún está vigente y que es la base de la Agricultura Campesina Andina; y de otra cultura que sin ser "Centro de Cultura y Agricultura Original", ha desarrollado últimamente otro tipo de agricultura dependiente de la industria, mediante la aclimatación y mejoramiento genético de plantas domesticadas y cultivadas en otras "Cunas de la Agricultura", alcanzando productividades espectaculares con la aplicación de los avances de la ciencia agrícola occidental.

Se enfatizará en las consecuencias que se derivan de la manera como “miran” y “dejan de ver” y como “sienten” a las plantas estas culturas, de tal manera que cada uno conozca a quien sirve y/o por quienes es cortejado, en el complicado proceso, en unos casos de querer ser los adalides y en otros simples acompañantes de los campesinos, en la vigorización de la agricultura campesina andina.

I. CONCEPCIÓN OCCIDENTAL MODERNA DE LAS PLANTAS

La Cosmología Occidental Moderna que es una manera de ver el mundo y en particular las plantas, se inicia con los aportes de culturas antiguas del Medio Oriente y el Mediterráneo y se intensifica en Europa central y del norte a partir de la Revolución Industrial.

Estos países europeos, se encuentran situados en la zona templada del planeta entre los 30 y 60 grados de latitud norte, con estaciones bien marcadas y precipitaciones pluviales muy regulares. Aquí las tierras agrícolas tienen grandes extensiones y topografía plana. En la última centuria han desarrollado un tipo de agricultura, mayormente en base a plantas de cultivo que se han originado y domesticado en otros lugares y también en base a técnicas de manejo de las plantas, que se sustentan en los avances de la ciencia agrícola moderna.

La llamada “agricultura moderna” se caracteriza por el empleo de grAndes cantidades de insumos: fertilizantes, insecticidas, fungicidas, nematicidas, herbicidas, sustancias reguladoras del crecimiento o fitohormonas y un intensivo empleo de maquinaria y equipos agrícolas, tanto para la preparación de las tierras como para las labores del cultivo: siembra, aporque, aplicación de pesticidas, cosecha y post cosecha.

Estas sociedades, mayormente bajo un sistema capitalista, tienen una agricultura que se ha desarrollado subordinada al crecimiento de la industria, su dinámica depende de lo que suceda en otros sectores económicos. Sus éxitos iniciales en cuanto a productividad y rentabilidad han sido presentados como ejemplos a seguir por todas las culturas del mundo.

Samaniego, 1982 dice:

> “el capitalismo aparece en lugares muy concretos y es contemporáneo a otros sistemas pero su desarrollo permitió que su particularidad se convirtiera en universal y que se considere que esto es natural. Algo similar ocurre con la agricultura: los logros de la producción agrícola capitalista pretenden ser universales y de aplicación irrestricta en cualquier sistema y medio ecológico”.

La agricultura moderna es producto de un proceso que ocurre inicialmente en Europa y posteriormente en otros lugares como Estados Unidos y el Canadá , también situados en la zona templada del hemisferio norte y a donde fue llevada por los europeos, y que después de un proceso de modernidad, deviene en un sistema de explotación de las plantas y del medio donde éstas crecen, para satisfacer las necesidades de alimentos y materias primas que requieren éstas sociedades capitalistas industriales, pero que la pretendida universalidad de los medios que emplea, pertinentes a zonas templadas de ecología y régimen social semejante a los lugares donde se desarrolló, son discutibles y mayormente impertinentes en regiones con otras ecologías y sistemas de organización social.

Como consecuencia del proceso de modernidad, el occidental ha desarrollado la concepción del mundo que lógicamente más conviene a sus fines en donde priman los criterios de rentabilidad y eficiencia para lograr una mayor rentabilidad. Considera el funcionamiento de su realidad social naturalmente como algo semejante al de una máquina, donde todo se puede separar, reemplazar, jerarquizar y donde "no hay efecto sin causa". Todo hecho es consecuencia directa de una causa y en consecuencia se la puede manejar.

Para esta manera de concebir el mundo la agricultura moderna es el proceso productivo más eficaz para explotar la tierra. Aquí las plantas de cultivo son consideradas en sí como "máquinas transformadoras de energía" las que son "manejadas" al igual como se maneja una m quina. Son parte de un mecanismo para producir los alimentos que la sociedad industrial requiere en su insaciable afán de alcanzar mayor comodidad, derroche, y lujo, paradigma de bienestar occidental moderno, sin que importe los daños que cause en el medio natural.

1. EL PROCESO PRODUCTIVO AGRÍCOLA COMO UN SISTEMA COMPLEJO

Moles y Noiray (1974) desarrollan los conceptos de complejidad y complicación, que podemos emplearlos para comprender el sentido y las consecuencias que se derivan de la concepción del mundo, desarrollado por occidente moderno.

Un sistema es complejo (sin ser forzosamente complicado) cuando esta compuesto de gran número de elementos parecidos o pertenecientes a un número limitado de categorías.

Grillo (1990), al hacer una interpretación del concepto de complejidad dice: "una realidad es compleja cuando bastan pocas categorías taxonómicas para incluir a todos sus elementos. Así pues, cada categoría comprende gran número de elementos y se tiene notables diferencias entre las categorías taxonómicas pero en cambio gran semejanza entre los elementos pertenecientes a cada una de ellas".

En la concepción occidental moderna el mundo es complicado porque se "ve" sólo lo que se considera pertinente, a sus fines de rentabilidad y eficiencia. No se captan todas las singularidades que caracterizan a cada elemento del sistema, sino que en un acto de abstracción se separan las "características que se consideran principales por que convienen al sistema de las secundarias y en función de las semejanzas que han servido precisamente de criterio para hacerlas principales, se las agrupa en categorías, lo cual hace posible que la ciencia occidental, cumpla con su objetivo cual es el de generalizar sus propuestas, no a un solo objeto que está presente aquí y ahora, sino a todos los objetos semejantes a este, que en el futuro pueden servir para satisfacer una necesidad similar" (Abugattas, 1986).

Inherente a esta concepción, son las características de homogeneidad, estabilidad y especialidad que hacen posible la producción industrial a gran escala con el consiguiente abaratamiento de los costos, que redunda en mayor eficiencia y por consiguiente rentabilidad.

La moderna estadística, la cibernética y el enfoque de sistemas que han hecho posible el uso de cada vez más complejas y costosas computadoras no son sino teorías para manejar con mayor eficiencia la complejidad. Mediante ellos se trata de "matematizar" y

“modelizar” todo proceso complejo, para comprender su funcionamiento con la finalidad de transformarlo, volverlo más apropiado al sistema y predecir cualquier cambio que pueda afectar la rentabilidad y eficiencia del proceso productivo.

Esta misma concepción se aplica para manejar el proceso productivo agrícola como si fuera un mecanismo en el que uno de sus componentes fuera la planta de cultivo.

2. LA PLANTA COMO UN COMPONENTE MÁS DEL MECANISMO PRODUCTIVO AGRÍCOLA

El proceso de producción agrícola básico se considera como un mecanismo que tiene cinco componentes (Navarro, 1979):

a. Los recursos. Sustancias que en forma natural son proporcionadas a la planta de cultivo por la atmósfera. (O2, CO2 y energía solar) y por el suelo (agua y sales minerales esenciales.
b. Los insumos. Son los materiales que pueden agregarse al proceso de producción básico, con la finalidad de mejorar la acción transformadora de la planta; son insumos: los fertilizantes, el agua de riego, la energía empleada en la preparación del suelo, en la aplicación de los fertilizantes, pesticidas, herbicidas, fitohormonas, etc.
c. Condiciones ambientales. Tanto los climáticos como los de índole social y económico que determinan el tipo de agente transformador y las tecnologías de manejo en uso.
d. El operador y las técnicas de manejo. El operador es el agricultor que tratar de optimizar el proceso escogiendo entre aquellos sistemas que le proporcionen la mayor producción con el mínimo costo. Este agricultor debe reunir los siguientes requisitos entre otros (Iowa State University, 1964): Ambición para triunfar, conocimiento de la agricultura moderna y criterio para los negocios.
e. Las técnicas de manejo se refieren a la combinación e interacciones específicas que se escoge para los recursos, insumos, factores ambientales y agente transformador, durante el proceso de producción; y finalmente;
f. El agente transformador, que es la planta de cultivo que transforma los recursos básicos en productos con ayuda de los insumos.

En este mecanismo productivo, la planta tiene el papel de simple agente transformador de la energía lumínica en productos a través de la fotosíntesis y debe hacerlo con la mayor eficiencia y al más bajo costo, de otra manera se la elimina y es reemplazada por otra especie y/o variedad más eficiente.

El mejor ejemplo de esta manera de concebir la planta, considerándolo sólo como un engranaje más del mecanismo productivo agrícola, es la que propicia desde la década del cincuenta la llamada “Revolución Verde”, mediante la introducción masiva de variedades de plantas genéticamente mejoradas de alta productividad y también de alto consumo de agua, fertilizantes, pesticidas y maquinaria agrícola que condicionan para que la siembra de estas variedades vengan “amarradas” a un “paquete tecnológico” que necesariamente debe

ser empleado si se quiere que el agente transformador manifieste toda su potencialidad productiva.

Después de varias décadas de implementar la Revolución verde, sobre todo en los países en desarrollo, con ayuda de los agentes de la modernidad, agrónomos y antropólogos de instituciones oficiales (Ministerios, universidades) y particulares (ONGs), se ha determinado que los mayores beneficiarios no han sido los medianos agricultores de estos países, quienes podían pagar los insumos cada vez más caros, ni mucho menos los pequeños agricultores que en los Andes mayormente son los campesinos de escasos recursos económicos y por lo tanto imposibilitados de adquirir estos insumos, sino los beneficiarios para quienes la revolución verde es aún un negocio altamente rentable, fueron las grandes empresas transnacionales de los países industrializados, fabricantes de los insumos agrícolas y últimamente han devenido en dueños de las semillas mejoradas, pues la extensión de la "ley de patentes" ha permitido que las semillas mejoradas conseguidas por los científicos de éstas empresas sean de propiedad de ellas y por lo tanto se tiene que pagar si se las quiere sembrar. Lo curioso es que las grandes empresas transnacionales que producen fertilizantes y pesticidas son las mismas que se han metido al negocio de las semillas mejoradas amparados por la ley de patentes, porque saben que quien maneja la semilla, maneja todo el mecanismo productivo y el mercado agrícola. (Mooney, 1979 y Hobbelink, 1987).

3. LA PLANTA COMO UNA MÁQUINA TRANSFORMADORA DE ENERGÍA

Para un agrónomo formado en una moderna universidad occidental, una planta de cultivo, es una máquina que transforma la energía electromagnética de la luz, que llegan a las células clorenquimáticas de la planta en forma de fotones, en energía química potencial contenida en los enlaces covalentes de los carbohidratos, lípidos y proteínas que como consecuencia del proceso fotosintético elabora la planta; entonces, para que mejore la eficiencia transformadora de esta m quina debe proporcionársele suficientes insumos y/o mediante métodos fitogenéticos mejorar su capacidad fotosintética bien para hacerla más productiva o más agresiva para que pueda competir con ventaja frente a las llamadas malas yerbas en el aprovechamiento de los recursos e insumos o sino para volverlas más tolerantes, resistentes o aún inmunes al ataque de plagas (insectos) y enfermedades producidas por viroides, virus, micoplasmas, bacterias, hongos y nemátodos, de tal manera que sus órganos transformadores, principalmente las hojas, no se vean dañadas por estos patógenos.

Cualquier mejora que se haga a la planta de cultivo bien sea a nivel de su estructura y función o mediante la aplicación de insumos, es para que esta m quina transformadora de energía luminosa funcione con mayor eficiencia y proporcione mayores ingresos monetarios a quien la explota. Si la m quina no es competitiva, eficiente o resistente se la cambia por otra sin mayores miramientos.

4. LA PLANTA COMO UNA MÁQUINA A LA CUAL "SE MANEJA"

No sólo se considera a la planta de cultivo como una m quina en sí misma y como un componente más de un mecanismo mayor; sino como un ente al cual se puede "manejar" mediante las técnicas de cultivo.

En esta forma de “ver” la planta, si se quiere que ésta tenga un crecimiento más rápido, más lento o que no crezca, basta aplicar una sustancia activadora, retardadora o inhibidora del crecimiento es decir se la puede “manejar” como a un automóvil en donde la fitohormona activadora es el “acelerador” y la retardadora o inhibidora son los frenos.

La aplicación de fertilizantes y pesticidas para que la m quina transformadora de energía sea más productiva o la aplicación de sustancias antitranspirantes para que tolere mejor un período de sequía, son manifestaciones de la pretensión occidental de conducir la planta de cultivo como se maneja una máquina. Para este modo de concebir la agricultura es pertinente el término “manejo de plantas”. Se maneja la planta para volverla más eficiente y productiva de tal manera que la rentabilidad sea mayor.

5. LA PLANTA COMO UN ELEMENTO DESPERSONALIZADO DENTRO DE LA POBLACIÓN DE UN CULTIVO

La agricultura moderna es el manejo de grandes extensiones de tierras agrícolas ocupadas con una sola especie y aun una sola variedad de plantas de cultivo. Aquí no cuenta la planta para nada; aquí la población de plantas es lo importante.

Las técnicas de cultivo se aplican a la población de plantas mediante equipos y maquinaria agrícola para bajar los costos de producción y aún se llega a utilizar avionetas para la aplicación de pesticidas a grandes extensiones de cultivo.

Lo que pase a una planta no importa, sólo merece atención la población de plantas. En esta concepción el manejo de la población es fría e impersonal. No se siente cariño ni menos se trata de comprender a la planta. Sólo causa preocupación lo que sucede a las millones de plantas que conforman la población.

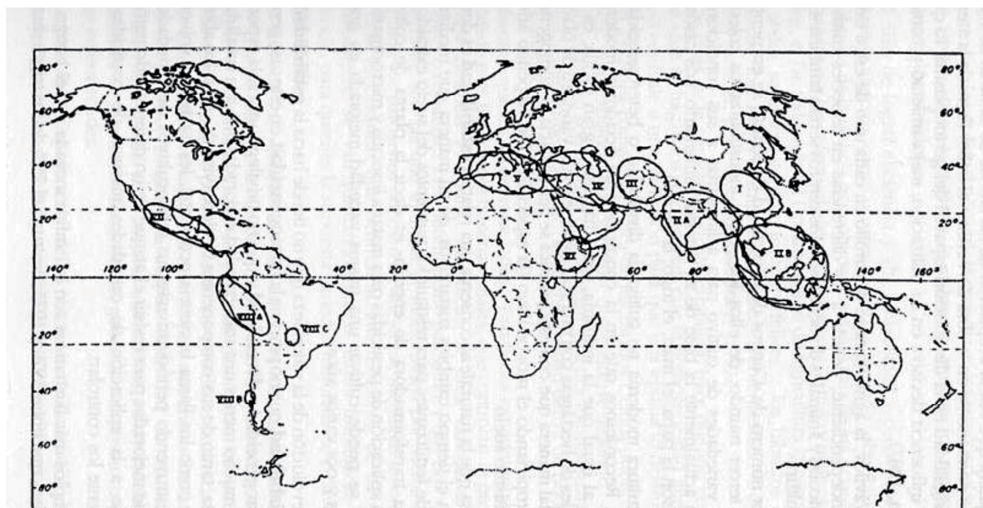


FIGURA Nº 1: Centros Vavilov

6. LA PLANTA COMO "ALMACÉN DE GENES"

La distribución de especies vegetales en el mundo no es uniforme, un cierto número de regiones poseen un elevado número de especies de plantas silvestres y cultivadas.

En 1935 Vavilov, después de evaluar las amplias colecciones de plantas que varias expediciones científicas bajo su coordinación colectaron en diferentes partes del mundo, concluye que las plantas de cultivo sólo se originaron en ciertas reas geográficamente determinadas llamadas "Centros de Origen de plantas cultivadas".

La existencia de una gran concentración y diversidad de formas heredables, así como la de ciertos caracteres varietales endémicos y la presencia de formas silvestres o cultivadas estrechamente relacionadas entre sí, fueron consideradas como evidencias que confirman probables centros de origen. Los Centros reconocidos por Vavilov (Figura No. 1) fueron:

- I CHINA Regiones montañosas de China central y occidental y las tierras bajas adyacentes.
- II A. INDIA. Comprende la India, Nepal, Birmania. B. Indo-Malayo. Indochina - Malasia e Indonesia.
- III ASIA CENTRAL Nor Oeste de la india, Pakistán, Afganistán, URSS: Tadjikistan, Usbekistán, Montes Tanshan.
- IV CERCANO ORIENTE O ASIA MENOR: Irak, Irán, Turkía, Siria, Israel, Jordania.
- V MEDITERRANEO. Costas del mar Mediterráneo y zonas adyacentes.
- VI ETIOPIA. Comprende Etiopía, incluida Eritrea y parte de Somalia.
- VII MEXICO Y CENTROAMERICA. Sur de México, Guatemala, Honduras y Costa Rica.
- VIII A. PERU, ECUADOR Y BOLIVIA. Área de las Altas Montañas de estos países. B. CHILOE. Archipiélago de Chile. Sur de Chile. C. BRASIL - PARAGUAY.

Para una especie o variedad, su centro de origen se caracteriza por la riqueza de genes dominantes. Conforme se aleja del centro, los genes recesivos son más numerosos, hasta que por efecto del largo aislamiento llegan a formar grupos de variedades recesivas en la periferia, diferentes al tipo original. Actualmente se consideran a estos centros como regiones de extra diversidad genética y se les denomina "Centros Vavilov" en donde existen gran riqueza de variedades de especies de cultivo y de especies silvestres genéticamente relacionadas a ellas.

Zhukovskij, 1968 propone 12 "Mega Centros de genes" que son grandes regiones con alta concentración de genes. Otros proponen otras regiones pero "cualquiera que sea la aceptación de las teorías de Centros de Origen, hay un valor permanente en la obra de Vavilov: el haber llamado la atención sobre la desigualdad en la distribución espacial del germoplasma, lo que ha tenido una influencia decisiva en su utilización, mejoramiento y conservación". (León, 1987).

Según Vavilov, la agricultura se desarrolló en cada uno de estos Centros en forma independiente, debido a las diferencias en especies cultivadas, técnicas agrícolas y animales domésticos. Estos centros serían también “Cunas de la Agricultura”.

El mayor número de “Centros de Diversidad Genética”, se encuentran en países del tercer mundo; de ellas los países industrializados colectaron especies y variedades de cultivo para aclimatarlas a sus condiciones y, constituyen actualmente la base de su sistema alimentario. Los casos más resaltantes son la papa, el maíz, el trigo, la cebada.

La agricultura moderna no cultiva la diversidad o heterogeneidad de variedades. Recordemos que en la concepción de occidente moderno la agricultura al igual que la industria, debe hacerse a gran escala, es decir sembrar miles de hectáreas con una sola especie y aún variedad de planta de cultivo, de tal manera que con esta práctica se tiende hacia la homogeneidad genética, propiciando el monocultivo (la especialización) repetido año tras año en el mismo suelo.

Se piensa que la naturaleza conserva una relativa estabilidad es decir no presenta en el tiempo cambios sustantivos, de tal manera que mediante la aplicación de fertilizantes para restituir los nutrientes del suelo extraídos por “la m quina transformadora de energía” es decir la planta de cultivo, y mediante la aplicación de pesticidas para matar a insectos y mocroorganismos patógenos; se puede cultivar una misma variedad mejorada en grandes extensiones y por varios años.

Pero la evolución de la naturaleza que no tiende hacia la estabilidad sino hacia la variabilidad, que no propicia la homogeneidad, en este caso genética, sino la heterogeneidad o diversidad y que no privilegia una sola especie de cultivos, ni mucho menos una sola variedad mejorada, sino a la totalidad de la naturaleza, tanto de sus componentes bióticos (vivos), como los abióticos (no vivos), como los llama la ciencia occidental les ha hecho volver a la realidad destruyendo periódicamente sus monocultivos de variedades supuestamente mejoradas para resistir el ataque de un determinado patógeno y aún pese a la aplicación de cantidades masivas de pesticidas que supuestamente los controlan.

Los ejemplos más ilustrativos son la Panfitia incitada por el hongo de la Roya del trigo, que entre 1970 y 1975, destruyó el 75% de los trigos duros de los Estados Unidos de Norteamérica. En este mismo país, en 1970, la roya del maíz, produjo la pérdida del 50% de la cosecha en los estados del sur (Mooney, 1979). De la noche a la mañana, la resistencia extrema fue reemplazada por extrema vulnerabilidad.

El afán de lograr eficiencia y alta rentabilidad y considerar al proceso productivo agrícola, como un mecanismo; a menudo, obnubila las mentes más lúcidas de la ciencia agrícola occidental. A raíz de las grandes pérdidas producidas por las enfermedades en los cultivos de trigo y maíz en los Estados Unidos, el Dr. Caldwell del Departamento de Agricultura comentó: “Estábamos todos sentados, gordos, tontos y felices... los híbridos (variedades mejoradas) iban bien y de improviso aparece la enfermedad. No creíamos que pudiera suceder, pero sucedió”. (Mooney, 1979).

Los fines de la empresa agrícola capitalista, hace que “no vean” o mejor dicho “que se hagan los que no ven” que la homogeneidad genética de un cultivo equivale a una

invitación para que una epifitia lo destruya. En 1972 una comisión técnica de los Estados Unidos publicó el informe “Genetic vulnerability of Mayor Crops”, que concluye diciendo: “Los cultivos estadounidenses son de una uniformidad genética impresionante y de una impresionante vulnerabilidad.... esta uniformidad deriva de poderosas fuerzas económicas y legislativas”.

Mientras que en las universidades y Estaciones experimentales agrícolas del Estado o de las grandes transnacionales, que controlan la producción de insumos agrícolas y semillas mejoradas, se crean variedades mejoradas tolerantes o resistentes a un determinado patógeno, y que una vez lanzadas al mercado, son las que integran el monocultivo por varios años. En la naturaleza los patógenos también se “mejoran”, mediante recombinaciones genéticas espontáneas que ocurren a cada momento, de tal manera que continuamente se van formando nuevas “razas fisiológicas” de mayor virulencia, para quienes la supuesta variedad mejorada de cultivo resistente, es susceptible.

La limitada base genética de las variedades mejoradas de las plantas de cultivo que maneja Occidente, hace que sus cultivos muestren susceptibilidad a plagas y enfermedades, y es por esta razón que los países apoyan expediciones científicas para recolectar las variedades cultivadas y silvestres en los “Centros de diversidad” del mundo para que en sus llamados “Bancos de Germoplasma”, tengan una amplia diversidad de material genético disponible que servir para mejorar sus cultivos incluyéndoles, mediante métodos de mejoramiento fitogenético, genes de resistencia contra determinadas enfermedades.

La FAO de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha creado el Consejo Internacional de Recursos Fitogenéticos (CIRF) cuyas siglas en el idioma inglés es IBPGR, cuya función principal es la creación de una red internacional de Bancos de germoplasma y un banco de datos de información. La National Seed Storage Laboratory (NSSL) en Fort Collins, en el Estado de Colorado de los Estados Unidos, mantiene una amplia y diversa colección de base de material vegetal de todo el mundo, de igual manera en Rusia se tiene el “Banco de Genes Vavilov”, por otra parte muchas grandes empresas transnacionales relacionadas al negocio de semillas e insumos agrícolas tienen sus propios Bancos de Genes; así la FAO informa que una sola empresa, la United Brands, la antigua United Fruit, tiene alrededor de las dos terceras partes del germoplasma bananero del mundo.

En estos Bancos la diversidad de especies y variedades de plantas, generalmente se mantienen en forma de semilla a baja temperatura poca humedad, o en “cultivos de tejidos”. En ambos casos se requiere de especiales y costosos equipos de conservación.

Después de años de experiencia en la conservación y almacenamiento de este valioso material, se ha concluido que estos Bancos de genes son instituciones muy vulnerables. Inadecuadas técnicas y fallas en el equipo plantean serios problemas. William Brown, ex-presidente de la Pioneer Hi-Bred, la mayor compañía semillera de maíz en el mundo, dice que “actualmente se pierde más diversidad de maíz dentro de los Bancos de Genes que en el mundo exterior a ellos”. Pero preocupa más el hecho de que las semillas, una vez almacenadas, quedan marginadas del proceso de evolución natural.

La Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos en un informe técnico dice al respecto: “después de considerar todas las medidas disponibles para la preservación de especies en peligro, en condiciones controladas, nos vemos forzados reiteradamente a concluir que “el único método fiable está en el ambiente natural” es decir en las pequeñas parcelas en condiciones de campo y mucho mejor aún en las chacras de los campesinos quienes más que nadie saben criarlas con cariño y comprensión, ya que ellos han sido los que inicialmente las domesticaron y luego las conservaron hasta hoy como parte importante para su alimentación.

Mooney, 1979, mediante una interesante metáfora, dice: “Por más importante que sean los Bancos de Genes, parecería poco prudente que el mundo pusiera todos sus huevos en la misma canasta (El Fort Collins en USA o Banco de Genes Vavilov en la URSS, por ejemplo). “Por otra parte se esta invitando al Tercer Mundo a poner todos sus huevos en la canasta de otro”.

Si esto último sucediera, los países que siendo “Centros de diversidad de genes” y que no tienen un sistema propio de Conservación e incremento de la diversidad de genes en el que la unidad básica de conservación, evaluación y utilización sean los propios campesinos; perder autonomía y el control sobre sus variedades nativas. Los recursos genéticos de los cultivos de cada país son un valioso patrimonio nacional, entonces es muy importante que estos recursos sean manejados nacionalmente.

Por otra parte no olvidemos que los programas de colección están actualmente orientados hacia las necesidades de los países desarrollados (Academia Nacional de Ciencias de Norteamérica) y, no de los países del Tercer mundo en cuyos territorios se colectan estas especies.

El CIRF que apoya económicamente la recolección de germoplasma en el mundo al hacer una evaluación de la primera década de su existencia (1974 - 1985) concluye que en este período, los países del tercer mundo aportaron en calidad de donantes más del 91% del material colectado, que fue de 126,444 muestras, mientras que los países industrializados aportaron el 9% restante. Norteamérica aportó el 0.09%.

En teoría cuando se recolectan muestras de semillas; un duplicado se queda en el país anfitrión y otro es enviado a los Bancos de Genes de otros países. Los países del tercer mundo recibieron el 15% del material distribuido que fue de 105,927 muestras, mientras que los países industrializados recibieron el 42%, Norteamérica recibió el 23%. También en este período el CIRF de la FAO, concedió aproximadamente 11 millones de dólares USA en donaciones, a instituciones de diversos países con el fin de activar las acciones de conservación de recursos genéticos. De estas donaciones más del 58% fueron a los países desarrollados, siendo beneficiada Norteamérica con el 25% del total. Durante muchos años, los Estados Unidos ha sido un beneficiario neto de los fondos del CIRF, quedando superada su contribución al presupuesto del CIRF. (Rural Advancement Fund International, 1987).

De todo esto concluimos que los recursos genéticos son la única materia prima en todo el mundo que es donada gratuitamente... y es donada en gran medida por los países pobres a los ricos (Rural Advancement Fund International, 1987) e incluso, al igual que con la Revolución verde, los grandes beneficiarios son los países industrializados.

En la actualidad, los avances de la ingeniería genética abren la posibilidad de almacenar sólo genes, en lugar de semillas pero, mientras las empresas transnacionales de los insumos agrícolas y semillas mejoradas, sean las mismas que también controlen la creación de nuevas variedades mediante las técnicas de recombinantes de ADN (ingeniería genética), toda promesa de erradicar el hambre mediante la biotecnología o de desarrollar productos para el bienestar humano es un saludo a la bandera.

En la concepción occidental moderna el mecanismo de producción agrícola debe ser eficiente y rentable y cuando se trata de negocios, no se duda en establecer prioridades en función a las ganancias; entonces los beneficios de la ahora llamada “Revolución Biotecnológica” o “Biorrevolución no serán los campesinos del tercer mundo.

Actualmente se encuentra en discusión el denominado “Derecho de Propiedad Intelectual” de los Centros de Investigación Agrícola sobre el material genético que trabajan que les permitirá tener derecho de Patente sobre los genes, las tecnologías y las variedades mejoradas producidas por ellos a partir de los genes identificados en los Bancos de Germoplasma que manejan. Pero con qué derecho los Centros Internacionales pueden reclamar como exclusivamente suyos determinados genes, que cuando colectados fueron gratuitamente cedidos por los campesinos.

No hay que olvidar que las semillas de las variedades nativas colectadas por los científicos de los Centros Internacionales en las chacras y/o mercados campesinos, son el producto final de un prolongado esfuerzo de mejoramiento realizado por los campesinos quienes han conservado, adaptado y mejorado sus semillas desde el comienzo de la agricultura hace 10,000 años.

Si alguien tiene que reclamar derechos sobre los genes, ellos son los campesinos, para el bienestar de su propia comunidad.

II. CONCEPCIÓN ANDINA DE LAS PLANTAS

La Cosmovisión Andina es otra manera de “vivir” el mundo que se inicia con la llegada del hombre a los Andes hace 20,000 años. Esta región es uno de los Centros “Vavilov” donde se originó una gran diversidad de especies vegetales cuya variabilidad es aún mayor. En base a esta riqueza natural las etnías inventaron un tipo de agricultura original, a través de la domesticación de múltiples especies de plantas y mediante la crianza integral integrada y sostenida de su paisaje natural pudieron satisfacer sus necesidades de alimentos y de materias primas.

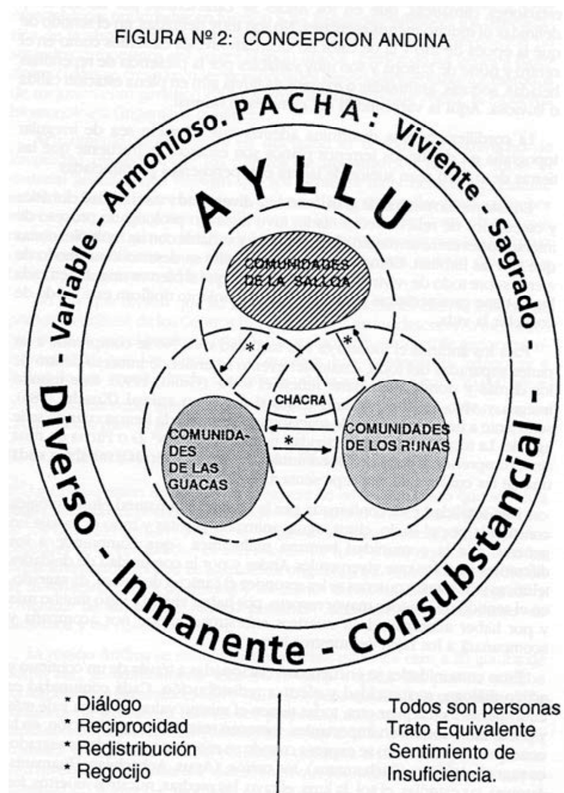
La región Andina se extiende mayormente entre los cero a 20 grados de latitud sur, geográficamente está en la zona tropical del planeta y debe corresponderle un clima cálido y húmedo, pero debido a la presencia de la cordillera de los Andes con nieves perpetuas en plena zona tropical y al anticiclón del Pacífico Sur que interaccionan con la corriente oceánica de Humboldt y la contracorriente ecuatorial oceánica o del Niño, presenta una gran diversidad de climas que determinan que los Andes sea la zona de mayor densidad ecológica del mundo.

La diversidad de climas va acompañada de una gran variabilidad en las estaciones climáticas, que en los Andes se caracterizan por no ser muy definidas ni mucho menos regulares. No

son muy definidas, en el sentido de que la época de frío y la de calor no alcanzan niveles extremos como en el centro y norte de Europa y son muy variables por la presencia de repentinas heladas, sequías, granizadas o excesos de lluvia aún en plena estación cálida o lluviosa. Aquí la variabilidad del clima es lo normal.

La cordillera andina determina además que el suelo sea de irregular topografía en donde los terrenos planos son escasos. Es frecuente que las tierras de cultivo sean suelos de ladera con pendientes pronunciadas.

En este medio natural de gran densidad, diversidad y variabilidad climática y con suelos de relieve accidentado, tuvo lugar un prolongado proceso de interacciones entre un medio pluriecológico y variable con las múltiples etnias que aún las habitan. Como consecuencia de ello se desarrolló un modo de "ver" y sobre todo de "vivir" y "sentir" el mundo, que si bien es singular en cada lugar, tiene características generales que en conjunto tipifican este modo de concebir la vida.



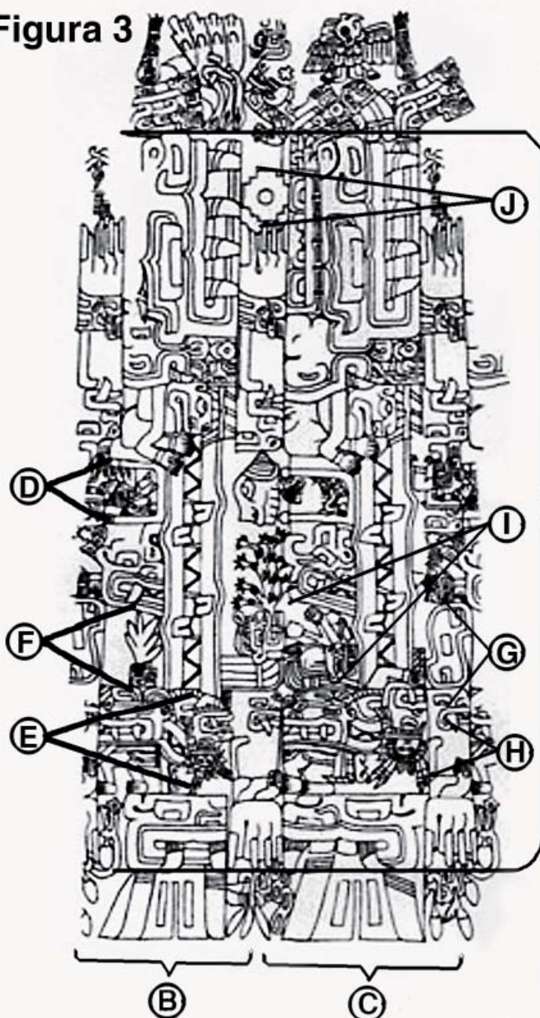
Para los andinos el mundo es una totalidad viva. No se comprende a las partes separadas del todo, "cualquier evento se entiende inmerso dentro de los demás y donde cada parte refleja el todo". (Grillo, 1990). Este mundo íntegro y vivo es conceptuado como si fuera un animal (Kusch, 1986), semejante a un puma capaz de reaccionar con inusitada fiereza cuando se le agrede. La totalidad es la colectividad natural (Figura Nº 2) o Pacha en *runa simi*; comprende al conjunto de comunidades vivas, diversas y variables, cada una de las cuales a su vez representa al Todo. Esta totalidad está confirmada por la comunidad natural pluriecológica constituida por el suelo, clima, agua, animales, plantas y todo el paisaje en general, por la comunidad humana multiétnica que comprende a los diferentes pueblos que viven en los Andes y por la comunidad de deidades telúricas y celestes, a quienes se les reconoce el carácter de Huaca, de sagrado, en el sentido de tenerles mayor respeto, por haber vivido y visto mucho más y por haber acompañado a nuestros ancestros, por que nos acompaña y acompañar a los hijos de nuestros hijos.

Estas comunidades se encuentran relacionadas a través de un continuo y activo di logo, reciprocidad y efectiva redistribución. Cada comunidad es equivalente a cualquier otra;

todas tienen el mismo valor, ninguna vale más y por lo tanto todas son importantes, merecen respeto y consideración. en la concepción andina esto se expresa cuando se reconoce que todo es sagrado, es sagrada la tierra (Pachamama), los cerros, (*Apus*, *Achachila*s, Huamanís, Auquis), las estrellas, el sol, la luna, el rayo, las piedras, nuestros muertos, los ríos, puquiales, lagunas, los seres humanos vivos, los animales y las plantas, no sólo las cultivadas sino también las silvestres.

Por lo tanto, como todo es sagrado, todo esta aquí y ahora, nada es sobrenatural, es decir que nada está más allá de la naturaleza. El mismo hecho de reconocer equivalencia entre todos, hace que cada comunidad y en especial la humana sienta su insuficiencia para mantener ella sola, la integridad de las funciones de la colectividad natural de la cual forma parte, como un integrante más y no el más importante. Diálogo y reciprocidad entre comunidades que sienten, que tienen igual valor y, que reconocen su insuficiencia, posibilita lograr una armonía con bienestar para todas las comunidades de la naturaleza.

Es importante constatar que esta concepción no ha tenido un desarrollo reciente o que sólo corresponde al horizonte Inca; estuvo ya presente en épocas tan tempranas como el horizonte Chavín, hace 4,000 años y lo resaltante es que aún, hoy en día, en lo fundamental, continúa vigente en las comunidades campesinas de los Andes.



La Cosmovisión andina se encuentra bellamente simbolizada en el denominado “Obelisco Tello”, (Fig. No. 3) correspondiente a las primeras fases de Chavín. Esta piedra sagrada a través de las figuras finamente grabadas de felinos, serpientes, llamas, cóndores, caracoles, diferentes clases de flores, frutos y tubérculos de plantas, del sol, la luna y constelaciones de estrellas estrechamente ligadas a los ciclos de crecimiento de las plantas de cultivo, nos dicen que la totalidad de la naturaleza es como un animal, en este caso un felino (Fig. 3 parte A) y por lo tanto que es una totalidad viva cuyos elementos que la conforman también son vivos.

Podemos observar que todo lo representado: los animales, las plantas,

el sol, etc., tienen ojos, es decir "ven", tienen boca "hablan", "conversan". En el obelisco Tello claramente también se distinguen las dos estaciones climáticas que son características de los Andes: la estación fría y seca (Fig. 3-B) periodo donde mayormente descansan las tierras agrícolas y la cálida y lluviosa (Fig.3-C) período donde crecen los cultivos y las plantas en general, cada una está asociada a una constelación "cuya aparición por el horizonte Sur este en los solsticios de junio y diciembre anuncian la acentuación de dichas estaciones. Así tenemos que la simbolización de la Collca (las pléyades) (Fig. 3-D) está asociada a la simbolización de un sol de tamaño pequeño (Fig. 3-E) con lo cual nos "dicen" que calienta poco y por lo tanto que en esta época hace frío lo que es propio del solsticio de junio, corresponde también a este período la simbolización de una planta suculenta xerófita (Fig. 3-F) propia de climas secos, con lo que nos "dicen" que este período también es seco. En cambio, en la estación cálida y lluviosa podemos apreciar la constelación del Amaru (Fig. 3-G) relacionada a la simbolización de un sol grande (Fig. 3-H) que nos "dice" que calienta mucho más, es la época de temperaturas mayores. Mediante la simbolización de diversas clases de flores (Fig. 3 - I) nos "dicen" también que corresponde a la época donde crecen toda la diversidad de plantas.

Las figuras que corresponden a cada estación se encuentran encima de la representación de una cabeza grande de un felino con ojos y boca y ambas cabezas están frente a frente, esto nos "dice" que cada estación a su vez es viva "ve", "habla" y que están estrechamente relacionadas; lo que suceda en una determina a la otra.

La *Chakana* que se encuentra en la parte superior del Obelisco (Fig. 3 -J) es la simbolización de la constelación andina del Wiraqocha (Valladolid, 1991) que acompaña al campesino durante todo el período de crecimiento de sus cultivos "diciéndoles" con su salida por el horizonte S-E alrededor del equinoccio de setiembre el inicio de la época de siembra y con su puesta en el horizonte S-W alrededor del equinoccio de marzo el inicio de la época de cosecha. El campesino observa la salida y puesta de la *Chakana* en las madrugadas de estos períodos, 3.00 a 4.00 a.m.; horas donde normalmente se levanta para iniciar su labor diaria.

Otra huaca, muy asociada al crecimiento de las plantas de cultivo es la luna y por esta razón está simbolizada por un círculo situado dentro de la cruz andina o *chakana*; ambas tuvieron y tienen gran importancia, para el campesino, por su relación con el período de cultivo y por esta razón la cultura agrocéntrica Chavín las representó juntas y en la parte superior de la huaca llamado hoy "Obelisco Tello".

Esta concepción fue recreada por cada cultura de acuerdo a las particularidades del medio natural donde viven, pero siempre teniendo en cuenta las características esenciales del medio andino: La diversidad y la variabilidad y la necesidad de considerar esta realidad como una totalidad-viva, a la que se tiene que respetar para alcanzar la armonía natural con bienestar para todas las comunidades del Pacha.

La representación del altar mayor del Coricancha perteneciente al horizonte inka, hecha por el cronista andino *Pachacuti Yamqui Sallqamayhua*, es otra evidencia de la persistencia de esta cosmovisión en ese período y que aún hoy en día se mantiene en las comunidades campesinas de los Andes.

Las plantas dentro de esta concepción son consideradas como seres vivos con quienes se conversa, a quienes se cría con cariño y comprensión y por quienes uno es también criado, o sea que la agricultura en los Andes se conceptúa no como un frío e impersonal "manejo de las plantas" sino como un acto ritual, lleno de sacralidad, de crianza de plantas juntamente con la crianza de todo el paisaje natural.

1. LA CRIANZA DE PLANTAS COMO UN SISTEMA COMPLICADO

Moles y Noiray, 1974, dicen que "un sistema es complicado cuando es la disposición de un gran número de órganos distintos entonces hay que estudiar las propiedades de cada uno". Grillo, 1990, dice que "una realidad es complicada si sus elementos son tan diferenciados entre ellos que se necesitaría de un gran numero de categorías taxonómicas para abarcarlas y cada categoría contendría sólo pocos elementos". Grillo sigue diciendo que "el mundo andino es complicado porque la multiplicidad de situaciones existentes no se deja reducir, no admite ser clasificada en unas cuantas categorías. Los hechos están caracterizados por su gran variabilidad", y también gran diversidad. En la concepción andina todas las características de la planta y de todos los elementos de la naturaleza son importantes y solo es posible captarlas mediante su crianza y un acompañamiento continuo; pero en la parcela de cultivo o chacra no sólo se crían plantas sino también simultáneamente, se cría el suelo, el agua, el microclima y se enriquece la diversidad del paisaje en general.

Además la chacra es el lugar donde se realizan los rituales de la Pachamama. Todo esto es pues una realidad complicada, que muchas veces los científicos de las ciencias agronómicas y/o sociales, en su afán de "modelizar" y "matematizarlas", complejizan lo complicado, obteniendo ni siquiera un retrato a colores sino una fría "radiografía" que dice muy poco de la riqueza de esta totalidad viva, diversa, variable y llena de sacralidad.

2. LA PLANTA COMO UN SER VIVO INTEGRANTE DE UN MUNDO VIVO

En la concepción andina de las plantas estos son seres vivos, con quienes se conversa, a quienes se canta se les hace participar en las danzas, en los ritos, se les viste, se les cría y también nos crían.

Tanto las plantas de cultivo como las silvestres son consideradas como partes de una totalidad viva donde cada una de ellas a su vez reflejan esta totalidad. En esta concepción la actividad agrícola no sólo se limita al proceso productivo básico que realizan las plantas entre la siembra y cosecha, sino que es la crianza de la totalidad que incluye al suelo, agua, microclima, animales y a las mismas plantas y todos los elementos de la colectividad natural; son seres vivos que son sensibles al trato que se les brinda y por lo tanto responden bien al buen trato y al mal trato. En aymara se denomina a la práctica del aporque "Issi churaña" que significa "dar de vestir a la planta". Las plantas le dicen al hombre "si no me vistes yo tampoco voy a producir bien". Y es por eso que el amontonamiento de tierra al pie de la planta durante el aporque, es como si se le pusiera ropa a las plantas".

Otra evidencia de que las plantas son consideradas entes vivientes es la celebración de las fiestas de los carnavales, en algunas comunidades campesinas de Ayacucho, donde los productos de las primeras cosechas participan de las danzas; las mazorcas de maíz, plantas de haba, etc. son amarrados en las espaldas de los danzantes, algo similar ocurre en la fiesta

de la Virgen de la Candelaria, donde en el campo se hace bailar a las ispallas, que en aymara son los primeros productos de la cosecha (Chambi, 1991).

A las plantas, en el proceso de criarlas en el campo de cultivo, se les trata con cariño y comprensión; “el cariño indica la relación personal del campesino con la planta y la comprensión se refiere a su actitud de acuciosa observación de los fenómenos de la naturaleza y su capacidad de sentir la vida de las cosas, de entender su lenguaje secreto y de relacionarse delicadamente con ellas” (Van Kessel, 1988).

3. LA PLANTA COMO UN ACOMPAÑANTE CON QUIEN SE DIALOGA Y RECIPROCA

Los campesinos “conversan” con las plantas de cultivo y especialmente con las silvestres, ellas le “dicen” si el suelo ya está “a punto” para recibir la semilla, le indican cuando y dónde sembrar y con qué clase de clima interactuarán las plantas de cultivo que crían.

En Chetilla, Cajamarca, los campesinos observan el crecimiento de una planta silvestre a la que llaman Chupika Kewa, en los suelos en descanso y de acuerdo a su mayor o menor crecimiento y frecuencia, saben si el suelo está apto o aún no, para recibir la semilla. (Grillo et. al, 1988).

El conocimiento campesino, sobre las plantas indicadoras del clima es asombroso. Conocen múltiples plantas, especialmente silvestres, que a través de su mayor o menor floración, les “dicen” si el año ser lluvioso o seco. Incluso hay plantas silvestres indicadoras del clima, para cada cultivo y para cada región altitudinal, yunga, quechua, suni y/o puna, donde los campesinos tienen sus múltiples y dispersas parcelas de cultivo. Los informes de Tito 1991, y Chambi 1991, para Puno; Blanco, 1990 para Ayacucho y Alva y Angulo 1991, para Cajamarca son una muestra del amplio y variado conocimiento que sobre los indicadores de clima posee el campesino y en especial sobre las plantas silvestres con las que actualmente sigue dialogando en el sur, centro y norte del país. (Chambi Laymey, s/f. Antúnez de Mayolo, 1978, Gallegos, 1980, Antúnez de Mayolo, 1981, Valladolid, 1989).

4. LA PLANTA COMO UNA DEIDAD QUE NOS CRÍA Y SE DEJA CRIAR

Para la agricultura moderna el cultivo de plantas es una actividad en la cual el hombre las “maneja” a fin de obtener la mayor producción con el menor costo posible, de tal manera que la rentabilidad sea máxima. En esta concepción incluso al agricultor se le considera como “El operador” (Navarro, 1979) en el sentido de ser el que conduce o maneja a las plantas. Cuan diferente es la concepción del campesino andino para el que la planta es un ser vivo, al igual que una persona, que merece respeto y consideración y a quien se cría, por que sólo se cría lo que es vivo, y se “maneja” lo que es m quina; pero no sólo la planta es criada por el campesino sino que el campesino es criado a su vez por la planta. Esta manera de “ver” y “sentir” a las plantas de cultivo se manifiesta con claridad en el “rito de las *ispallas*”, que realizan los campesinos de Puno, a los primeros frutos que producen los cultivos y se celebra alrededor de las fiestas de la Virgen de la Candelaria en el mes de febrero. En la víspera del día escogido las mujeres de las autoridades, ritualmente sacan los primeros frutos o semillas estas son las ispallas, las que en ese momento adquieren el carácter de deidades o huacas y por lo tanto son tratadas con sumo respeto. Ritualmente se les hace abrazar con las *ispallas* viejas, con las semillas de la cosecha anterior que aún permanecen

guardadas y que para ese día las sacan del almacén, entonces el paqo (sacerdote andino) manifiesta que la *ispalla* vieja dice a la *ispalla* joven: “así como nosotros hemos criado a estas gentes ahora les toca también a ustedes criarlas”. (Apaza y Pacoricona, 1989). En esta otra forma de ver a las plantas no sólo las plantas son criadas sino que ellas también nos crían.

5. LA PLANTA COMO UN SER VIVO AL QUE SE CRÍA PERSONIFICÁNDOLO

En los centros de diversidad genética del Asia Menor y Asia Central se domesticaron diversas formas de trigo; estos cereales de grano pequeño, se siembran al volteo de tal manera que en una hectárea existe un número muy alto de plantas y por lo tanto éstas no pueden ser atendidas individualmente y menos aún cuando el cultivo abarca grandes extensiones.

El cultivo del trigo fue uno de los primeros cuya producción en Occidente se tecnificó, se modernizó, para obtener producción a gran escala, con tal fin se mecanizaron las diversas etapas del manejo del cultivo: preparación de tierras, siembra, fertilización, deshierbo, riego, cosecha y todo el procesamiento del trigo después de la cosecha. Este manejo de poblaciones de plantas es uno de los mejores ejemplos de como la agricultura de occidente moderno considera a las plantas, no se las personaliza, se las masifica, al respecto Hernández Xolocotzi; 1985, dice “en Mesoamérica (otro centro de agricultura americana original) el manejo de las plantas es individual, lo que redunda en mayor atención a la planta y no a la población cultivada como en el caso de los cereales menores”. Igual situación ocurre en la cultura andina, donde en sus pequeñas y múltiples chacras, el campesino cría a sus plantas nativas individualmente, las personifica y como a tales las atiende. De la Torre y Cuzco, 1989 determinaron que aún hoy en día los campesinos de caseríos de Cajamarca mantienen una relación personal con las semillas.

6. LA PLANTA COMO ENTE VIVO QUE CON SU DIVERSIDAD Y VARIABILIDAD ENRIQUECE LA NATURALEZA

Los Andes se caracterizan por su diversidad y variabilidad natural. Los campesinos “ven” y viven esta diversidad y variabilidad propiciando su incremento en todo lo que crían, en especial en las plantas que cultivan y en las técnicas mediante las cuales las crían. Para vivir, de acuerdo a esta diversidad y variabilidad también se organizan de un modo diverso y flexible. La comunidad campesina no es estática, la prueba más evidente de su activa y continua variación es su continuidad a través del tiempo y actual vigencia, a pesar de las reducciones, las encomiendas, las haciendas, las plantaciones, las empresas asociativas del periodo no autónomo del país.

La crianza ritual de las plantas en los Andes aprovecha la diversidad y variabilidad naturales y propicia su mayor diversidad. El cuadro No. 2, muestra la riqueza en la variabilidad de formas que tiene cada especie de origen andino. Este material fue creado por los campesinos y mantenido en sus chacras desde hace 8,000 años. La concepción que ellos tienen de las plantas, unida a su gran capacidad de observación de los procesos naturales de mutación y la cuidadosa selección de sus semillas, ha hecho posible la sorprendente diversidad y variabilidad de formas en cada uno de sus múltiples cultivos.

Las variedades nativas de cultivos forman parte de un sistema agrícola en el que éstas se encuentran estrechamente relacionadas con los diversos modos de crianza, con las diversas costumbres del pueblo que las cría y se deja criar, es por eso que cuando se extingue una antigua variedad que durante cientos de años se ha adaptado al clima local, que ha participado en la vida ritual de esos pueblos, el que más pierde no es algún distante y prestigioso Centro Internacional de Mejoramiento de Plantas, sino la misma cultura de ese pueblo, pues con esa variedad se extingue una parte de su misma vida, se debilita su identidad.

CUADRO Nº 2

NUMERO DE ACCESIONES (Colecciones) POR CULTIVO EN CADA BANCO DE GERMOPLASMA (1985) EN EL PERU.

ESPECIE:	PUNO	CUZCO	HUANCAYO	AYACUCHO	CAJAMARCA	TOTAL ESPECIES
GRANOS:						
QUINUA (*)	1,500	198	48	425	425	2596
KAÑIWA	330	--	14	47	--	391
ACHITA	--	570	32	109	17	728
TARWI (*)	228(*)	1200(*)	1500	325	126	3379
TUBERCULOS:						
PAPA AMARGA	68	130	42	257	--	497
OCA	120	610	168	122	30	1050
OLLUCO	40	18	118	61	18	255
MASHUA	65	14	47	107	--	233
TOTAL:						9129

(*) Incluye material de otros países andinos.

Fuente: *Tapia y Mateo, 1990.*

Los países industrializados después de reconocer la vulnerabilidad de sus cultivos estratégicos al ataque de plagas y enfermedades (Mooney, 1979) debida principalmente a la alta homogeneidad genética de las pocas variedades mejoradas que cultivan en grandes extensiones; prestaron mayor apoyo a la recolección, mantenimiento y evaluación del material genético en los Centros de Diversidad del mundo, para almacenarlas en los llamados Bancos de germoplasma o Bancos de genes, utilizando para ello técnicas cada vez más sofisticadas y de elevado costo; poco les importa el hecho de que las semillas una vez almacenadas queden marginadas del proceso de evolución natural.

Los campesinos mantienen sus diversas variedades en sus múltiples, dispersas y pequeñas chacras. No es raro encontrar que en la comunidad campesina de Sorochuco en Cajamarca, Don Manuel Tafur mantenga cerca a cien formas de papas, entre especies y variedades conoce a cada una de ellas, por su nombre local y también por sus propiedades. El campesino no aisla a la planta de su medio natural; al sembrarlas mezcladas, propicia el di logo y reciprocidad entre ellas, con el suelo, el clima y sobre todo con los campesinos que las crían y que de ellas se alimentan.

En los Andes esta crianza de plantas se hace en un ambiente festivo y de alta ritualidad, siempre propiciando la diversidad para mantener la armonía y continuidad de la totalidad

o colectividad natural, tanto de la comunidad humana multiétnica, de la comunidad de deidades y de la misma comunidad natural.

BIBLIOGRAFÍA

ABUGATTAS, J. 1986: La Naturaleza de la Tecnología. In Filosofía de la Técnica. Aspectos problemáticos de la tecnología en el Perú y el mundo. Universidad Nacional de Ingeniería. Lima-Perú.

ANTUNEZ DE MAYOLO. 1981: S.E. Sistema Peruano Pre-Colombino de Previsión del Clima. Separata mimeografiada. Lima-Perú.

ANTUNEZ DE MAYOLO. 1978: S.E. Previsión Agroclim tica Pre-Hispánica. In Anales del Primer Congreso Internacional de Cultivos Andinos. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. IICA. Ayacucho-Perú.

ALLARD, R.W. 1967: Principios de Mejora Genética de las Plantas. Ediciones Omega. Barcelona. España.

APAZA, Q.F. y PACORICONA. 1989: Rituales al cultivo de la Papa (Thinqha a las Ispallas). Tecnologías Campesinas de los Andes No. 239. PRATEC. Puno, Perú.

BLANCO, G. O. 1991: Los Recursos filogenéticos en el Perú. Serie: Ensayos sobre Ecología y Producción en el Perú. Curso de Ecología General. Facultad de Ciencias. Universidad Nacional Agraria. La Molina. Julio. Lima, Perú.

BUNGE, M. 1970: La Ciencia, su Método y su Filosofía. Ediciones Siglo Veinte. Buenos Aires. Argentina.

CHAMBI, P.N. 1991: La Religiosidad Aymara en el Pueblo Andino de Conima-Puno. Trabajo de Investigación. Curso de Formación en Agricultura Campesina Andina. PRATEC. UNSCH.

CHAMBI LAYME, F y PACORICONA, J. S/f: Indicadores Naturales: "Predicción de Año Bueno o Malo para la Agricultura". Tecnologías Campesinas de los Andes No. 226. PRATEC.

DE LA TORRE, A. y CUZCO, S. 1989: La Semilla en la Chacra Campesina In Manejo Campesino de Semillas en los Andes. PPEA-PRATEC. Lima- Perú.

GALLEGOS, L. 1980: Previsión del Clima entre los Aymaras. In América Indígena. Vol. XL No 1.

GRILLO F., E. 1991a: La Cosmovisión Andina de Siempre y la Cosmología Occidental Moderna (segunda versión) Documento de Estudio PRATEC. Lima, Perú.

GRILLO F., E. 1991b: El lenguaje en las Culturas Andina y Occidental Moderna. In Cultura Andina Agrocéntrica. PRATEC. Lima-Perú.

GRILLO F., E.; VALLADOLID R., J. 1988: RODRIGUEZ S.S., V.; DE LA TORRE, A.; y CUZCO, S.; Chetilla: Paradigma Cultural Andino. PPEA. Cajamarca- Perú.

HARRIS, M. 1986: El Orígen de la Agricultura In Canibales Reyes. Los Orígenes de la cultura. Editorial Salvat. España.

HEIMS, S.J. S/f: J.Von Neummann y N. Wiener. Biblioteca Salvat de Grandes Biografías. Tomo II Barcelona. CECSA.

HOBBELINK, H.

1987a: Las Nuevas Bioltecnologías para el Tercer Mundo. ¿Nuevas Esperanzas o falsas promesas? In Más all de la Revolución Verde. Editor. H. Hobbelink, LERNA. ICDA. Barcelona- España.

HOBBELINK, H. 1987b: Perú la tierra de la patata ¿Por cuánto tiempo? In Más allá de la Revolución Verde. Editor H. Hobbelink. LERNA -ICDA. Barcelona. España.

IOWA STATE UNIVERSITY. 1964: Manual de Agricultura, preparado como servicio a la agricultura por el personal agrícola de la ISU. Traducción de la quinta Edición en Inglés. CECSA. México.

KUSCH, R. 1962: América Profunda. Ed. Hachette.

LEON, J. 1987: Distribución de la Diversidad Genética In Botánica de los Cultivos Tropicales. IICA, San José. Costa Rica.

LEON, J. 1968: Fundamentos Botánicos de los Cultivos Tropicales. IICA. San José. Costa Rica.

LEON, J. 1964: Plantas Alimenticias Andinas. Boletín Técnico No. 6. ICCA - Zona Andina. Lima -Perú.

MOLES, A y NOIRAY, A. 1974: El Pensamiento Técnico. In La Filosofía. Diccionario del Saber Moderno. A Noiray (Director). Ediciones Mensajero. Bilbao. España.

MOONEY, P.R. 1979: Semillas de la Tierra. ¿Un Recurso Público o Privado? Inter Pares Otawa. Canadá.

MURRA, J.V. 1983: La Capacidad Gerencial y Mocroorganizadora de la Sociedad Andina Antigua, In Evolución y Tecnología de la Agricultura Andina. PISA-ICCA-CIID. Edición Ana María Fries. Cuzco. Perú.

NAVARRO, L.A. 1979: El Problema General de la Agricultura y la Investigación Agrícola basada en el Enfoque de Sistemas. CATIE. Turrialba. Costa Rica.

PEÑA CABRERA, A. S/f: Racionalidad Occidental y Racionalidad Andina Separata mimeografiada. Escuela de Post Grado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú.

RURAL ADVANCEMENT FUND INTERNATIONAL.1987: ¿De dónde vienen las semillas... y a dónde van? In Más allá de la Revolución Verde. Editor. H. Hobbelink. LERNA-ICDA. Barcelona. España.

SAMANIEGO, C. 1982: La Tecnología y los Recursos Hidro-Agrobiológicos In Aproximación crítica a la Tecnología en el Perú. Asociación Cultural Peruano Alemana. Mosca Azul Editores. Lima - Perú.

SECOND PLENARY SESSION OF THE KEYSTONE. 1990: International Dialogue Series on Plant Geneti Resources. Madras. India.

SIMMONS, I.G. 1982: Biografía Natural y Cultural. Ediciones Omega. Barcelona. España.

TAPIA, M. y MATEO, N. 1990: Andean Phytogenetic and Zoogenetic Resources In Mountain Agriculture and Crop Genetic Resources. Editors, K.W. Riley, N. Mateo, G.C. Hawtin y R. Yadar. Oxford. IBH. Publishing. New Delhi.

TITO, V.F. 1991: Previsión del Tiempo para la salud de la Chacra campesina en la parcialidad de Chamba Quimsa Cruz Puno Trabajo de Investigación. Curso de Formación en Agricultura Andina. PRATEC. UNSCH.

VALLADOLID, R.J. 1991: Agroastronomía Andina. In Cultura Andina Agrocéntrica. PRATEC. Lima, Perú.

VALLADOLID, R.J. 1990: Visión Andina del Clima. In Sociedad y Naturaleza en los Andes. Tomo II. PRATEC - PEA/ PNUMA. Cajamarca. Perú.

VAN KESSEL, J. 1989: Tecnología Aymara: Un efoque cultural. Documento de Estudio No. 8 PRATEC.

VIETMEYER, N.D. (Director y Editor Científico). 1989: Lost Crops of the Incas. National Academy Press. D.C.

WILSIE, C.P. 1966: Orígen de las Plantas Cultivadas. In Cultivos: Aclimatación y Distribución. Editorial Acribia. Zaragoza. España.

YANCHINSKI, S. 1986: Hacer trabajar a los genes, La nueva era industrial de la Biotecnología. Editorial Planeta, Barcelona España.

ZEVEN, A.C. y DE WET, J.M. 1982: Dictionary of Cultivated Plants and their regions of diversity. Centre for A gricultural Publishing and Documentation. Wageningen.

8. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL SUELO EN LA COSMOVISIÓN OCCIDENTAL. CRIANZA DEL SUELO EN LA COSMOVISIÓN ANDINO-AMAZÓNICO

Ing° Hugo A. Huamaní Yupanqui

EL SUELO EN LA COSMOVISIÓN OCCIDENTAL MODERNA

1. CIENCIA DEL SUELO Y COSMOVISIÓN OCCIDENTAL MODERNA



La aproximación histórica a una ciencia es útil para la comprensión de la cosmovisión occidental moderna sobre todo su método científico. Se admite que en la Mesopotamia (2500 a. de C.), situada entre los ríos Tigris y Éufrates, en lo que hoy es el Irak, se obtenían cosechas de cebada que multiplicaban por 36 e incluso por 300 en determinadas zonas la cantidad de semilla sembrada (equivalente a 8.6-30 tm/ha Hoy llegamos de 4-5 tm/ha). Esta alta producción es atribuible a la formación de los suelos por los ríos, dejando suelos de alta fertilidad. Teofrasto (372-287 a.c.) escribiendo hacia el año 300 a. de C., se refiere a la riqueza de los aluviones del Tigris y señaló que el agua era obligada a permanecer sobre la tierra tanto tiempo como fuera posible. Además, recomendaba el abundante abonado de los suelos poco profundos y decía que cuando una cosecha de habas (Vicia faba) se enterraba enriquecía el suelo (actualmente esta práctica es conocida como abono verde).

Cato (234-149 a.C.) indicaba que las mejores leguminosas para enriquecer el suelo eran las habas, altramuces y algarrobas. Los acueductos de Nazca, las chacras hundidas de Ocucaje, en Ica testifican del buen uso del suelo en nuestro medio. Los autores romanos que estudiaron el suelo de una manera similar, incluyen además de Cato a Varrón (116-27 a de C., Virgilio (70-19 aC.), Colmuela (aprox, 45 d.C.) y Plinio (23-79 d.C.). Además de estas características la forma de ver a la tierra era sacralizada, denominaciones como la Tierra Santa, el monte sagrado de Sinaí y, en nuestro medio, la Pachamama así lo testifican.

Después del declive de Roma, hubo pocas aportaciones al desarrollo de la agricultura hasta la aparición de los escritos de Petrus Crescentius (1230-1307). Posteriormente Bernard de Palissy, en 1563, observó que las cenizas de las plantas contenían los materiales que éstas habían extraído del suelo. Podemos resumir que los conocimientos en suelos hasta esta época se restringieron al uso de abonos verdes, aplicación de estiércoles, rotación de suelos y el abonado de los suelos por el río.

A partir de 1630, los científicos se proponen, a partir de principios primeros, buscar el conocimiento que explique el comportamiento de la naturaleza para tener poder sobre ella.

Por ejemplo el periodo de la búsqueda del "Principio de la vegetación" entre 1630-1750. En este período Francis Bacon (1561-1624) hizo notar que el principal alimento de las plantas era el agua. De igual manera Jan Baptiste Van Helmont (1577-1644) físico y químico flamenco, explica el resultado de un experimento que según él probaba que el agua era el único alimento de las plantas. Puso 200 libras (90.60 kg.) de tierra en un recipiente de barro, lo humedeció, y plantó una rama de sauce que pesaba 5 libras (2.265 Kg.). Cuidadosamente protegía la tierra del polvo, y sólo añadía agua de lluvia o destilada. Después de 5 años Van Helmont terminó su experimento. El árbol pesaba 169 libras y 3 onzas (76,642 kg.). Como toda pérdida de peso de suelo, encontró la de 2 onzas(56g.), sobre las 200 libras (90,60 kg.) originales. Debido a que sólo había añadido agua, su conclusión fue que el agua era el único alimento de las plantas, porque atribuía la pérdida de 2 onzas (56 g.) de peso del suelo a un error experimental.

De las reflexiones del trabajo de Van Helmont podemos indicar:

El inicio de los trabajos experimentales en macetas, copiada hasta hoy por muchas instituciones de formación profesional, sobre todo en la agricultura. En otros términos, lo que se inicia es un proceso de desnaturalización entendida como la separación sujeto/objeto a fin de conocer la realidad de la naturaleza. El suelo que es el objeto, parte de la naturaleza, considerada como un todo puede ser separado y transformado en ideas (números, mapas, imágenes) por el sujeto. En base a estas ideas se construye el conocimiento científico.

Se observó desde esa época que la ciencia es imperfecta y falible; esta imperfección es cuantificada como el "error experimental", que sería como una disculpa de todo lo no explicable en ese momento científico. Esto ocurrió en el trabajo de Van Helmont, las 2 onzas se convirtieron en error experimental, que se explicó como pequeñas proporciones de los nutrientes que aporta el suelo. Lo mencionado se encuentra en casi la mayoría de los trabajos de investigación. Así tenemos en el cuadro 1 para una misma área de suelo, cada autor, en diferentes épocas de estudio, llega a caracterizar de diferentes maneras un mismo objeto de estudio. En cada época las características dadas por cada autor eran irrefutables y se daban por ciertas por la comunidad científica. Sin embargo, el tiempo y otros trabajos desde la misma comunidad científica se encargaba de refutar o explicar utilizando otras teorías sobre un mismo fenómeno.

Pero la realidad es compleja, y sobre todo en nuestro mundo andino nos enfrentamos a la diversidad de los ecosistemas, del clima, animales y plantas de la zona, que hacen variar el balance: de la morfogénesis y pedogénesis (formación del paisaje y del suelo), en donde la naturaleza, sumamente caprichosa, cambiante, al compás de la actividad de quienes habitamos en ella, permite que planteemos interrogantes como: ¿La aparición de nuevos instrumentos y equipos de mayor precisión, permitirá conocer más a la naturaleza en su totalidad?, o ¿solamente será que uno o más investigadores, con la ayuda de los adelantos tecnológicos, encuentren otros elementos y con ello se construya otra ciencia, de tal manera que así como observamos vacíos en el casillero de Muro del cuadro 1, cuando se construya otro cuadro, además de quedar vacíos en la columna de Muro también quedarán vacíos en la columna de Zavala? A su vez surge otra pregunta ¿Llegará la ciencia, en el tiempo, a describir, sistematizar, predecir la realidad de la naturaleza contextualizada? O se cumplirá

lo que dice Valladolid (1994) que: “ningún aparato científico por más complejo que sea, puede igualarse a un organismo vivo”. Y si a esto agregamos lo que dice Apffel Marglin de que es “ falsa la idea de que el conocimiento científico llega al conocimiento cierto sobre la realidad última” (Apffel, citado por Ishizawa, 2003:37).

Cuadro 1

Características y zona de estudio		MURO (1961)	ZAVALA(1999)
Fisiografía	Naranjillo	Valle amplio de terrenos aluviales y de algunas lomas o laderas que constituyen contrafuertes de la cordillera central y comienzo de la oriental	Depósitos aluviales recientes
	Shapajilla		Terrazas no inundables, Terraza alta degradada, colina arcillosa alta degradada
Geomorfología	Naranjillo		Topografía homogénea representado por las terrazas aluviales del cuaternario(terrazas bajas, medias y altas) así como los complejos de islas, orillas diques y playones
	Shapajilla		Las colinas bajas, altas y lomadas, representan condiciones de relativo equilibrio geomorfológico

Fuente: Adaptación de los trabajos de Muro y Zavala por Huamaní (2004)

Regresando al período de la búsqueda del “Principio de la vegetación”, fue precisamente Robert Boyle (1627-1691) quién creía que: “la observación era el único camino de la verdad”, y confirmó los trabajos de Van Helmont, pero fue más lejos. Como resultado de los análisis químicos que realizó en muestras de plantas, afirmó que las plantas contenían sales, energía, tierra y aceite, todo ello formado por el agua. Para esta época la verdad todavía estaba en debate ya que en esta misma época J.R. Glauber, químico alemán, afirmó que el nitrato potásico y no el agua, era el “principio” de la vegetación.

Este punto de vista fue apoyado por los experimentos de John Mayow indicando que los materiales sólidos, o sea la tierra, más que el agua, eran la base de la vegetación; así aparecieron diferentes ideas buscando el “principio” de la vegetación. Sin embargo Francis Hume afirmó que no solamente había un principio, sino que eran muchos, entre los cuales incluía el aire, agua, tierra, sales, aceite y fuego en un estado de fijación. Aquí cabe argumentar que en esta época se inician las bases de la agricultura científica donde los ladrillos son las ideas, ideas, más ideas, de la realidad.

Otro periodo es el denominado flogístico (1750-1800). En este período se tuvo la idea de que las plantas contenían fuego en estado fijación o flogisto, como se llamaba, idea que se mantuvo en la mente de los hombres durante muchos años, También había la creencia de que la materia orgánica, o el humus, era tomada directamente por la planta, y que constituía su principal alimento. El descubrimiento del oxígeno por Joseph Pristley, fue la llave de otros

numerosos descubrimientos, que avanzaron hasta el descubrimiento de los misterios de las plantas. Jan Ingenhousz (1730-1799) señaló que la purificación del aire ocurría en presencia de luz, pero en la oscuridad, el aire no se purificaba. Relacionada con este descubrimiento fue la afirmación de Jean Senebier (1742-1809), suizo, filósofo e historiador, de que el incremento de peso del sauce de Van Helmont fue el resultado del aire.

Los descubrimientos anteriores estimularon el pensamiento de Teodoro de Saussure, que fue capaz de demostrar que las plantas absorbían oxígeno y liberaban dióxido de carbono, la principal materia en el proceso de respiración. Además, encontró que las plantas podían absorber dióxido de carbono y desprender oxígeno en presencia de la luz, y que, si se guardaban las plantas en un encierro libre de dióxido de carbono, morían.

Si inicialmente hemos observado que para generar conocimiento en la ciencia del suelo fue necesario separar al suelo de la naturaleza, en esta etapa observamos como las plantas también fueron separadas de su hábitat y en estas condiciones se construyó otra rama de la ciencia que vendría a ser la fisiología vegetal. Los trabajos de Saussure se debe al método experimental cuantitativo que hizo posible, más que ningún otro, la modernización de la química agrícola constituyéndose la base de los posteriores trabajos de Boussingault (llamado el padre de las parcelas experimentales), Liebig, Lawes y Gilbert.

Jean Baptiste Boussingault (1807-1882) empleó la técnica de Saussure, que consistía en pesar y analizar los abonos antes de aplicar a sus parcelas; las cosechas que recolectaba también se pesaron. Posiblemente este método también fue usado por Justus Von Liebig (1803-1873) el que creía que la única forma de nitrógeno que podían absorber las plantas era el amonio, y que lo podía obtener del suelo, del estiércol, o del aire. Para llegar a esta conclusión utilizó el guano de isla que Von Humboldt le había llevado desde el Perú, ya que Humbredt en sus travesías por la costa peruana había observado el uso del guano en la agricultura. Posteriormente los yacimientos de salitre fueron reconocidos como fuentes de nitratos para la fabricación de pólvora durante las querras europeas de los siglos XVII y XVIII.

Otro aporte de Liebig (considerado el padre de la química agrícola; más luego la mayor parte de estos conocimientos sirvieron para el emergencia de la fertilidad de los suelos) fue el desarrollo de la ley del mínimo, que afirme que el crecimiento de las plantas está limitado por el elemento nutritivo presente en más pequeña cantidad, si todos los otros estaban presentes en cantidades adecuadas.

En esta época se hace notar la influencia de Charles Darwin (1809 – 1882) quién sentó las bases de la moderna teoría de la evolución al plantear el concepto de evolución de las especies a través de un lento proceso de selección natural. La lectura del libro Ensayo sobre el principio de la población del economista británico Thomas Malthus, permitió a Darwin completar su teoría. Según Malthus, el constante aumento de la población mundial que se estaba dando provocaría el agotamiento de los recursos naturales y una lucha por la supervivencia, que acabaría con el triunfo del más fuerte.

Por otro lado, Louis Pasteur (1822- 1895) demostró que todo proceso de fermentación y descomposición orgánica se debe a la acción de organismos vivos y que el crecimiento

de los microorganismos en caldos nutritivos no era debido a la generación espontánea. El propio Pasteur sugirió a los médicos de los hospitales militares hervir el instrumental y los vendajes. Describió un horno, llamado "horno Pasteur", útil para esterilizar instrumental quirúrgico y material de laboratorio

Durante las décadas de 1860 y 1870, se realizaron grandes avances en bacteriología y pudo establecerse, definitivamente que las bacterias intervienen en la transformación de los agentes activos del suelo, hoy conocido como materia orgánica. Los trabajos de bacteriólogos como Theodore Schloessing, Alfred Muntz, Robert Warrington, y S. Winogradski, dieron luces sobre la fijación del nitrógeno atmosférico y M.W. Beijerinck sobre los organismos encargados de la fijación a los que llamó Bacillus radicicola y que actualmente se conocen como Rhizobium.

Hace ya unos 100 años los edafólogos rusos hicieron las primeras propuestas para la clasificación y representación de los suelos. En la visión occidental moderna se enfatiza la importancia del reconocimiento de suelos para la "transferencia de la tecnología". Para ello, se requiere la correcta identificación de los perfiles del suelo y de sus propiedades físicas y químicas de acuerdo con los materiales que los han originado y los procesos pedogenéticos de su formación. Por lo tanto un especialista teniendo como herramienta la clasificación del suelo hace innecesario el contacto con la realidad para describir y plantear recomendaciones sobre el uso del suelo. Nos detenemos en esta parte de la historia para trasladarnos a lo que viene ocurriendo actualmente en nuestra región.

En Tingo María los dos autores ya citados clasificaron una misma área. Estas clasificaciones parten de la premisa de la existencia de semejanza entre dos especies, sean éstos seres vivientes o no. Sin embargo, al acompañar a los campesinos en la crianza de la chacra, y haciendo uso del machete para sentir al suelo me encontré con la sorpresa de que en tramos cortos del terreno podemos encontrar variaciones de la textura del suelo. Entonces si hay variación de esta propiedad del suelo habrá variación de las otras propiedades; por lo tanto, no podemos hablar de una semejanza absoluta sino de una semejanza "relativa". Otro aspecto que resalta la clasificación de los suelos es el sistema de palabras o símbolos. Estas palabras o símbolos denotan conceptos, que sirve para comunicarse sólo entre la comunidad científica y su entorno

Los términos señalados (nombres que se dan a los suelos) tanto por Muro como Zavala tienen una connotación propia de la visión occidental moderna, y este es el lenguaje que expresa un mundo uniforme, donde la palabra tiene un solo significado. El lenguaje deviene también analítico, cada palabra denota un significado que expresa la esencia correspondiente. El análisis va ligado a la sistematización, ésta al ordenamiento, a la jerarquización. "En el lenguaje escrito científico la clasificación se impone y con ello se oprime y comprime la realidad" (Rengifo, 2002).

Existen trabajos de investigación recientes, que están orientados a conocer los saberes tradicionales locales. Esto trabajos demuestran que el Perú, como en otros países de la zona andina, es poseedor de una diversidad cultural cargada de saberes de gran admiración por el mundo científico y no científico. Dos trabajos de los muchos que existen citaré para testimoniar lo mencionado. Así tenemos el trabajo de Morlon (1992) Titulado "Comprender la agricultura campesina en los Andes centrales Perú-Bolivia"; y el trabajo de Kauffman y

Valencia (1988) quienes realizan el “Estudio del suelo hecho por el agricultor y evaluación de tierras en los Andes Peruanos: Un caso de estudio para San Marcos-Cajamarca y Quilcas-Huancayo. ILEIA, áreas del proyecto piloto”. El objetivo de estos trabajos es mostrar que los saberes andinos, son posibles de cientifización. Este afán, sin embargo invisibiliza la cosmovisión andino amazónica que es diferente a la cosmovisión occidental moderna.

2. CRIANZA DE LOS SUELOS EN LA COSMOVISIÓN DE LOS CAMPESINOS ANDINO-AMAZÓNICOS

“La tierra es sagrada, bueno nosotros queremos bastante a la tierra. Mi madre siempre conversó de eso también y decía: eso es la Madre Tierra y gracias a ella, la lluvia, el sol y el agua, todo esto se debe a ella, los productos y el pan. Bueno mi madre cuando chacchaba (masticar la coca o bolear) para grandes faenas, al tomar el primer trago, le echaba a la tierra para que tome también ella; y cuando masticaba la coca lo mismo hacía, invitaba a la tierra. Hay que conocer también calidades de la tierra, hay tierras malas y buenas y ellos conocían pues eso, yo no he podido apreciar eso”.

Esta versión de la señora Juana López Ferrer del distrito de Pumahuasi nos dice que el suelo es una persona viva tal como lo describe Rengifo (2002), quien menciona que: “los suelos son considerados desde varias dimensiones: el suelo es considerado una waca o deidad llamada Pachamama, Al ser madre de todos, también lo es de los miembros de la comunidad humana. En este sentido es vivenciado como runa o humano, como mujer, como la madre del ayllu. El suelo es considerado además un miembro vivo, una persona que forma parte de la naturaleza o sallqa”.

Para algunos investigadores, que estudian la clasificación y crianza del suelo, no hay diferencia de fondo entre lo que saben los chacareros andinos con los amazónicos. De acuerdo con Tillmann: “Hay tierra fértil y tierra muerta. Por decir, la fértil es cuando es negra, la tierra donde antes ha habido plantaciones y eso sirve de abono, guanusco pues. En cambio la tierra muerta es como *shala*, le dicen en quechua, cuando es piedra, piedra, es la tierra muerta, del abuelo, pues, aunque siembran no da, no produce.”

Las tierras se clasifican de acuerdo a dos factores entrelazados: el color y los cultivos más apropiados para cada color. Aspectos adicionales relacionados con el color son el contenido humoso y la profundidad que indican la fertilidad de las tierras oscuras, que se llaman negras. También existe una relación entre el color, la pendiente y la altitud, lo que influye en cada sitio sobre los cultivos. Por supuesto que la altitud y la temperatura determinan la posibilidad de sembrar cada cultivo.

Lo mencionado por Tillmann, para el caso del Valle del Mantaro, queda esclarecido con la intervención del señor Guillermo Pajuelo Stork, poblador antiguo de Cachicoto en Tingo María. Él nos dice: “la naturaleza no cría dos cosas iguales; puede criar mejor o peor”. Por lo tanto en la tierra no habrá dos chacras iguales, entonces todo intento de homogenización, de clasificación será sólo un ejercicio de abstracción mental, por lo que toda propuesta de ordenamiento territorial, zonificación ecológica y económica también será un ejercicio mental, que no representa a la realidad del paisaje y que las recomendaciones de manejo de suelos por zonas se vuelven inaplicables cuando éstas llegan a las chacras.

3. CONVERSACIÓN ENTRE EL SUELO, PLANTA Y HUMANO QUE TEJEN LA TRAMA DE LA VIDA

Los campesinos amazónicos por siempre han considerado a las plantas naturales como personas que les habla para la siembra de sus semillas. Esto no quiere decir que han clasificado los suelos de acuerdo a su uso, si no más bien es una conversación entre el suelo, la planta y el hombre para una crianza mutua. Lo que encontramos luego de la conversación con algunos campesinos de la Amazonía fue lo siguiente:

Don Luis Vela dice: "En donde está la yarina, bijao, caña brava, o los ceticales, el suelo es para maíz y planta de toda variedad. En suelo colorado, donde crece la sh*Apu*mba, sólo sirve para café, barbasco, coca, a veces para la yuca. En este suelo ya no produce el plátano ni el dale-dale. Pero antes en las laderas lentas no pronunciadas se hacía chacra, el almacenamiento de agua era arriba, no se empozaba el agua, era buena para el maíz amarillo suave, y ésta servía para hacer la harina de todo tipo, que ahora ha cambiado".

Don Roel Rodríguez Coral, además de las plantas para saber qué semilla usará, utiliza el machete; al respecto menciona: "nosotros con la experiencia colocamos el machete para ver el suelo, lo tocamos. Si es suelto, el suelo es bueno, y sirve para los plátanos y para toda semilla en general. Si es medio duro, es medio malo, y si es gredoso sólo servirá para yuca, cítricos y piña; Si tiene mucha arena, quema la planta. Los suelos que tienen las sh*Apu*mbas sólo sirven para piña, cítricos y barbasco. El cacao se tiene que sembrar en tierras negras. Los suelos que tienen yarinales, cituyales y cañaverales son buenos terrenos y sirve para plátano y maíz".

De lo mencionado sale a relucir que tanto la yarina y los ceticos, consideradas malezas en el ambiente científico, en la visión de los campesinos son plantas señas, que ayudan a criar la chacra para el bienestar no sólo de los humanos sino que también de los no humanos. Al respecto el señor Eduardo Andrade de Santa Martha nos dice: "Suelos de altura donde hay yarina, bombonaje, shapaja, huicungo son excelentes suelos. También donde crecen las palmeras, palmicho, pona, chonta, yarina, bombonaje, ungurawi, se extiende a 50 m. a la redonda los suelos son buenos. Para arroz cualquier planura es bueno, depende de la variedad, en suelos ex cocales produce la variedad fortuna. Se siembra fortuna en cualquier suelo. En los bosques donde hay nogal, cedro, manchinga, los suelos son para agricultura, y donde hay tornillo los suelos ya no son productivos, sirve sólo para manejar el bosque. Inclusive a veces la coca se muere donde hay tornillo".

Cada planta conversa o entona en un tipo de suelo determinado, y esto no lo encontramos uniformemente en grandes extensiones. A cada paso el agricultor sabe diferenciar el tipo de suelo; don Isidoro Cárdenas Vázquez de Sacanche nos dice: "Para la yuca el suelo no debe ser muy húmedo, tiene que tener ligera pendiente, hay hoyadas donde no penetra el agua. Ahí también produce bien la yuca. Pero en invierno se siembra en altura para evitar la alta humedad. Para la siembra de la yuca, no sólo es el suelo sino que también tiene su secreto en dónde para poner los palos de la yuca hay una plantita parecida a la yuca se llama trapiche kiba, éste se cuelga en el cuello y con eso siembras el palo de la yuca. Esta hierba es un sinvergüenza. Este es un secreto de nuestros abuelos"

Cada chacra es una persona con quién se vive, así lo dicen los testimonios de la señora Marcela Ipanaqué: “ para nosotros la planta es una distracción, ya algún día vas a saber su sabor” y la de don Jorge Tangoa quien dice: “Cuando estoy enfermo, si me quedo en mi casa, me empeoro, por eso agarro fuerzas y me voy a la chacra y apenas estoy en el río ya siento mejoría y estando en la chacra me pongo a cultivar, me pasa el dolor de cuerpo y cualquier malestar que tengo, regreso a mi casa ya sano, así vivo en la isla, la isla me da vida”.

En esta conversación a veces no sólo participan el suelo, las plantas y el hombre, también participan los animales, y las deidades. Para determinar la superficie de suelo a sembrarse, participan también animales, así lo dice el señor Villacorta: “para sembrar maíz tiene que verse cuantas gallinas, chanchos, y otros animales se cría, en función a ello se fija la extensión a sembrar.”

Por lo tanto, el cuerpo humano, el crecimiento vegetal y el culto a las deidades, “son todos partes de un único encadenamiento de la vida donde la continuidad es asumida por procesos de cocción y mezcla de esencias. El sol, el agua y el viento (i.e. el fuego, el agua y el aire), en la combinación correcta, aseguran el crecimiento de la vegetación, la cocción, la digestión y la trasmisión de las oblaciones a las deidades.” (Apffel, 1995: 122,123)

La diferencia entre una clasificación del suelo desde el punto de vista occidental moderna y desde la visión andina es muy clara. En la primera visión, se trata de una clasificación inerte, desfasada de la utilidad cotidiana del agricultor, para tener una recomendación de manejo de suelo, este no es instantáneo pues pasa por un muestreo del suelo, la muestra llega al laboratorio, se realiza el análisis y con los resultados se realiza una interpretación y después de un tiempo determinado, las recomendaciones llegan a los campesinos, cuando las condiciones del suelo y la planta ya son otras. Mientras que en la concepción andina no se clasifica, se conversa para tomar decisiones en el acto, por que lo estas viviendo sintiendo, es parte de la vivencia entre las *wacas*, los humanos y la *sallqa*.

Otra diferencia es el papel del dinero, en la concepción occidental moderna si no hay dinero no hay análisis, clasificación de suelos ni recomendaciones de qué cultivo o especie debe sembrar en su chacra; mientras, que en la visión andina no hay necesidad de dinero. La yarina no le cobra al campesino por haberle dicho que debe sembrar maíz por que es parte de la vivencia de las comunidades.

4. CRIANZA DE SUELOS

La vivencia que dice cómo se cría los suelos de la parte baja y con mucho éxito es contada por Olegario Guarníz. Él es un agricultor de Pumahuasi, que tiene chacra en la parte baja aledaño al río Tulumayo, también tiene chacra en la parte alta del mismo lugar. “Cuando llegué habían bastante árboles, había papaya del monte de tallo suave, también había tacona, ceticos, topa, sangre de grado es más en altura, también. En la pampa, había animales; el picuro venía a comer pandisho, yuca. Su papá de mi señora llegó hace 15 años antes que yo. Antes había huanganas, monos grandes que no se ven ahora, parece que recién regresaban, era un monte real y con sogas o lianas, cuando se pasaba era como un túnel mirabas arriba y allí estaban los monos, también había otorongo en la quebrada.”

Agrega el señor Guarniz: “Mi terreno era de primera porque estaba en la playa. Todo suelo plano es para plátano donde hay caña brava, carrizo, yarina y topa, este suelo es bueno para plátano, maíz y fríjol, en la zona de arriba es para café, da bueno y tiene peso, donde hay macorilla se siembra café, jebe y barbasco; pero mucho mejor es en la zona plana hasta ahora hay barbasco”. Su hijo Arturo Guarniz cuenta que el cultivo principal era plátano pero había yuca, maíz para criar gallina, la pituca crecía sólo pero después de la creciente ya comenzaban a cuidarle. El maní, la yuca y el camote se sembraban para comer y para criar animales. Acota: “teníamos naranja también. Cada 15 días sacamos 60,000 dedos de plátanos, dos días de cosecha y acarreábamos con caballo. Arturo a los doce años ya era experto manejando la canoa. Más o menos cuando mi Arturo tenía 10 años, el río se llevó la chacra”. Estas palabras nos deben recordar las vivencias de la civilización del Mesopotamia.

“Pero cuando pasa la creciente deja muy bueno terreno, por ej. el año que le llevó el agua mi cuñado Eli Díaz me dice: “oye, ha malogrado tu chacra por que no recoges semilla de kudzú y anda arrójale”. He recogido como 20 kilos de kudzú y con mi hijo Arturo, que era chiquito, hemos arrojado el kudzú y éste creció cerrándose en la chacra, también creció la caña brava, total el kudzú se subió a la caña brava y lo mató y cuando rozamos para sembrar se ha tenido una buena cosecha por eso sabemos que donde entra el río deja buena tierra” (Lo mismo ocurría en el río Nilo, Tigris y Eufrates). También el río deja una capa gruesa de lodo, si entras te hundes y deja las palizadas, pero estas palizadas con el tiempo se pudre y con el kudzú encima deja un excelente suelo para sembrar de todo. En estos suelos se sacaba 190 dedos de cada racimo de plátanos de isla. Yo tuve un platanal en la isla que a los catorce años recién se lo llevó todo. Antes el río venía, lo bañaba, las plantas se hacían amarillo pero se recuperaba y daba bien. Viene a hacer eso pero nos deja muy bien, se arregla el terreno. Da pena cuando se lleva todo. En caso que se lo lleva uno, otro te deja en la pampa, por eso es que no rozo todo. Siembro por partecita por partecita pensando que debe quedar una parte para sembrar otro día. Yo lo hago así, yo nunca trato de rozar todo, una parcela le dejo que se enmonte, crece, la gente ve y me dicen don Olegario ¿ por qué tienes así?. Yo le respondo: no te interesa, déjalo allí, necesito que se enmonte; y le digo no te interesa déjalo ahí. Y cuando viene el río, lo lleva el resto y deja el monte. Después en ese monte hago chacra.”

La vivencia de don Olegario Guarniz nos hace ver que no es necesario aplicar fertilizantes químicos para mantener la fertilidad del suelo. Es la convivencia armoniosa con el río, las plantas, y los suelos la que permite mantener la fertilidad del suelo. Lógicamente para el señor Guarniz, aunque no lo exprese, es conveniente que el río se salga para que abone el suelo. Entonces consideramos al río como una persona cuyo aporte en la crianza de la chacra es el de abonar al suelo. Pero al salirse de su cauce normal, al inundar la chacra no solamente está brindando el abono; sino también contribuye en disminuir los insectos, las enfermedades y los ratones sin recurrir a ningún químico ni dinero y a menos esfuerzo para tal acción.

También otra manera de mantener la fertilidad del suelo es dejando que se enmonte el suelo, sea éste de playa o de altura. Este empurmamiento tiene dos implicancias: una es la de servir como un tamiz y que cuando pasa el río sedimente los materiales finos y materia

orgánica en esta zona; y la otra implicancia es el control de la erosión. Otra enseñanza de don Olegario es que para hacer chacra no necesariamente es el factor dinero, sino más bien el trabajo de poco a poco sin alocarse y siempre conversando con la naturaleza.

5. ENSEÑANZA EN LA VISIÓN OCCIDENTAL MODERNA Y LA VISIÓN ANDINO-AMAZÓNICO

Kant decía que: "la educación es el desarrollo en el hombre de toda perfección que lleva consigo la naturaleza"; "el hombre tan sólo por la educación puede llegar ser hombre. No es él más que lo que la educación hace de él". Si tomamos al pie de la letra lo mencionado por Kant y de acuerdo a lo desarrollado en la historia de la ciencia del suelo, que sigue imperfecta, salen a relucir las preguntas: ¿Cuál es la perfección? ¿Llegaremos a esa perfección". Al margen de estas interrogantes o reflexiones muchos estudiosos dan por sentado que es a través de la educación, con la visión occidental moderna, la que nos permitirá acceder al desarrollo. Por lo tanto, es necesario conocer las técnicas de la enseñanza-aprendizaje para llegar a una educación de buena calidad. De ahí que para la enseñanza-aprendizaje de la ciencia del suelo se requiere de los conocimientos técnicos científicos, y de la didáctica educacional; para ello utilizamos la pizarra, las macetas, el video, la computadora para mostrar el suelo sin realmente ser el mismo, proyectamos su imagen. De igual manera así como se separó al suelo de la naturaleza para conocerlo, describirlo, caracterizarlo, también para enseñar no sólo lo separamos sino que lo transformamos en ideas y estas ideas son las que llegan a los que aprenden.

Para la visión de occidente moderno, la educación es un proceso exclusivamente humano, intencional, inter comunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización y la socialización. Mientras que en la visión andino-amazónico todo se cría en armonía, con cariño y equidad. En esta crianza todos participan, hemos visto como el río hace chacra, el hombre, las semillas, el viento, la lluvia, los espíritus, los animales. En este caso no hay separación, no surge el objeto/sujeto. Todos aprenden de todos por que siempre estamos conversando sin que la palabra humana sea el único lenguaje de conversación.

Bibliografía

APFFEL, F. 199 5: Bosque Sagrado Una mirada a género y desarrollo. CAM, PRATEC Lima, Perú, 208pp.

ISHIZAWA, J. 2003: Criar diversidad en los Andes del Perú. Los Desafíos globales. Serie Kawsay Mama 3. PRATEC, Lima, Perú.

HUAMANI, H. 2004: La técnica y los saberes andinos-amazónicos en la recuperación de los suelos degradados y conservación de la agrobiodiversidad en Tingo María. Tesis para optar el Grado de Magíster Scientiae Universidad Nacional Agraria de la Selva Tingo María Perú.

KAUFFMAN, J., VALENCIA, M. 1998: A farmer-assisted soil survey and land evaluation in the Peruvian Andes. A case study for the San Marcos (Cajamarca) and Quilcas (Huancayo) ILEIA project pilot areas. National Agricultural Universtity - La Molina, Lima and International Soil Referenceand Information Centre (ISRIC), Wageningen.

MORLON, P. 1992: Comprender la agricultura campesina en los Andes Centrales Perú – Bolivia. Institut Francais d' Estudes Andines 96 / Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". Lima Perú. 449pp.

MURO, J. 1961: Estudio de los suelos de Tingo María. Ministerio de Agricultura Servicio de Investigación y

Promoción Agraria. Informe N 4. Lima Perú.

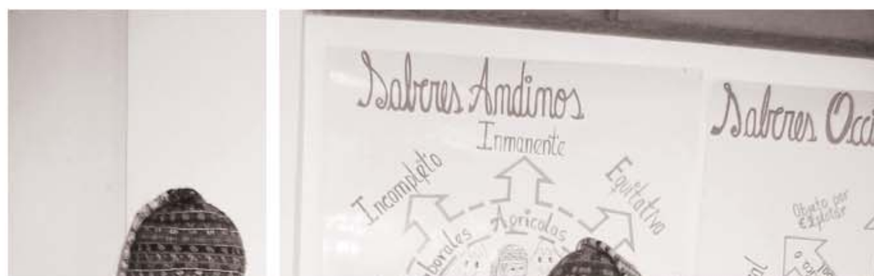
RENGIFO, G. 2002: Suelos y Aguas en la Concepción Andino Amazónica y en la Cosmología Occidental Moderna. Separata de La Maestría Biodiversidad y Agricultura Andino Amazónica. UNAS –PRATEC. Perú. p2

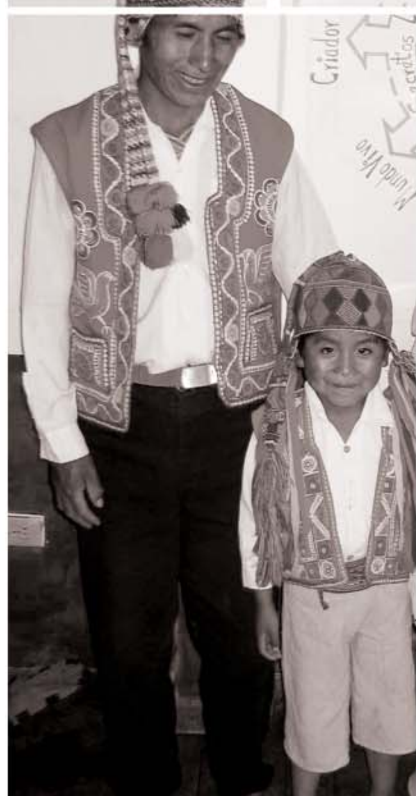
TILLMANN, H. 1997: Las Estrellas no mienten, Agricultura y Ecología Campesina Andina en Jauja (Perú) Ediciones Abya -Yala Quito – Ecuador. 136p.

VALLADOLID, J. 1994: Las plantas en la Cultura Andina y en Occidente Moderno. En ¿Desarrollo o Descolonización en los Andes? Primera Edición PRATEC Lima, Perú. p 65.

Área
Personal Social







Índice

pag. 118

9 El Rol del Poder en la Conformación de la Cultura

Huber Santisteban Matto

pag. 127

10 Las Ciencias Sociales y la Construcción de Imagiarios

Martín Moya Delgado

pag. 135

11 El Diseño Curricular Nacional y el Tratamiento de la Historia

Richard Suárez Sánchez

9. EL ROL DEL PODER EN LA CONFORMACIÓN DE LA CULTURA

Huber Santisteban Matto. Tarea. Cusco.

"-Este piojo ¿Quién es?
-Un loquito, mi alferez.
-¡Quémelo! Mandó el alférez.
El guardia lo segó con su metralleta. Así se comprobó
que el Niño Remigio padecía una enfermedad incurable
porque la ráfaga que le destapó la mitad de la cabeza
mostró que en lugar de sesos tenía una mata de geranios"

(Garabombo el invisible Cap.33. Manuel Scorza)

1. CULTURA, CIENCIA Y PODER

La característica esencial de la cultura es que ésta es fruto de la acción humana, no nos viene dada como la naturaleza. La cultura puede ser imaginada y construida de acuerdo a determinados cánones, intereses sociales, económicos, cognitivo-tecnológicos, de expectativas, deseos y avizoramientos tanto del futuro como del pasado, a concepciones sobre la vida y sobre la muerte y que dan pautas a la vida presente. "Dice Geertz parafraseando a Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (Austin 2000:7)



De esa manera la cultura al igual que cualquier ingenio humano que la compone obedece a determinados sentidos de vida y puede ser entendida como un proceso, red, malla o entramado de significados, fruto de un acto de comunicación objetivo y subjetivo, entre los procesos psíquicos que crean los significados, la cultura en el interior de la mente y un medio ambiente o contexto, que no es otra cosa que el ambiente cultural exterior de la mente, que se convierte en significativo.

El entramado de la vida cotidiana es un encuentro y desencuentro de sentidos e intereses individuales y sociales, en ese plano, el poder, como fuerza mental o fáctica que direcciona la vida humana está en el centro del desarrollo de la cultura o las culturas. El término poder, procede del *latin possum*, *potes* y *potui, posse*, que de manera general significa, ser capaz, tener fuerza para algo, para lograr el dominio o posesión de un objeto físico o concreto o para el desarrollo de tipo moral, política o científica, "asociado a estos significados se hallan conceptos de "imperium" (el mando supremo de la autoridad, de *arbitrium*, la voluntad o albedrío propios en el ejercicio del poder, de potentia (fuerza, poderío o eficacia de alguien y de auctoritas, autoridad o influencia que emanaba de su virtud)" (Mayz -Valenilla ;1982: 22-23).

Considerando la relación cultura-poder, es conveniente hacerse algunas preguntas ¿Por qué las distintas épocas y culturas ven el mismo mundo de maneras diferentes? ¿Por qué el orden de las cosas es diferente, por qué las teorías que explican este orden son diferentes?

Según Foucault (1993:5): "entre el orden empírico de las cosas y las teorías que explican este orden existe una región intermedia, existen los códigos fundamentales de una cultura o de una época y son éstos los que rigen tanto el orden de las empiricidades cuanto el orden de las teorías", actualmente coexisten mundos diversos, algunos en repliegue, otros en avance, latentes, a la sombra, etc. Para algunos el poder está fundamentalmente en el dinero, para otros está en la espiritualidad, para otros está en el conocimiento. Existen culturas y seres humanos que decididamente luchan por el poder, es decir por tener la capacidad de amoldar la vida humana de acuerdo a sus concepciones y desde luego también existen, aunque en mínima proporción, seres humanos que luchan por alejarse de todo poder, porque "cuando más se tiene de este mundo, se tendrá menos felicidad, porque cuanto más tienes lo de este mundo, más fuerte se vuelve tu ego, más se refuerza tu ego, más se cristaliza; de ahí la infelicidad. Por eso nunca se ha oído de reyes que hayan sido felices, o muy raramente" (Osho 2003:29)

Hay por otro lado seres humanos que fabrican explicaciones para que los demás abandonen toda lucha por el poder y una vez logrado este propósito, lo puedan ejercer libremente.

"La relación entre poder y cultura es una relación entre poderes que tanto tiene que ver con la historia de la Humanidad: el poder del vencimiento de las armas o de las letras de cambio con/contra el poder del convencimiento de la imagen y de las palabras. Vencer y convencer son dos expresiones de un mismo ejercicio que consiste en hacer navegar a los demás individuos en las procelosas aguas de la propia conveniencia (…) los creadores simbólicos son tan indispensables para explicar el discurrir de la historia como los reyes tiranos e incluso como cualquier condición objetiva con la que uno se tropiece" (Rausell 2008:11)

Entre los dos extremos, entre la lucha decidida por tener el poder y el no tenerlo, se fraguan múltiples combinaciones societales que dan forma a las culturas. Así es como se construyen las culturas desde infinitas perspectivas pero éstas pueden obedecer a una forma de vivir de acuerdo a los sentidos, latidos, intuiciones y performances que la vida cotidiana conjuga. Hay humanos que estructuran la cultura conforme van viviendo, de todas maneras todos los seres humanos actuamos también de esa manera, sin embargo a más de ello existen asociaciones para diseñar culturas conforme a sus perspectivas e intereses, estos diseños en primera instancia contienen pautas iniciales a manera de bosquejos que van dejando asomar figuras más o menos resueltas conforme las van viendo concretarse en la vida cotidiana.

"Mucha gente se ha dedicado a planear o diseñar tácticas culturales. Efectúan cambios en las cosas que usan o en el modo cómo las usan (…) si el planeador es un individualista, diseñará un mundo donde se encontrará con un control aversivo mínimo y aceptará su propio bien como valor último. Si ha estado en contacto con un ambiente social apropiado, lo que diseñará será para bien de los otros, quizá con pérdida de su bien personal. Si lo que le preocupa más que nada es el valor de la supervivencia, diseñará una cultura con el ojo puesto en si va a funcionar" (Skinner en Bower y Habson; 1986: 295-297).

Las formas de las organizaciones humanas responden a determinados diseños culturales, las colectividades, las individualidades, las legislaciones con sus negaciones y afirmaciones, sean estas llevadas a efecto por sujeciones sutiles o expresas generan un modo de ser humano y que va a demarcar su modo de vida en un tiempo que se puede prolongar por decenios, centurias o milenios, dependiendo de la carga de coerción e influencia que sus concepciones, valoraciones y sus respectivas instrumentalizaciones puedan tener.

En suma existe gente que vive la cultura que en cierta medida diseñaron para sí mismos y los que viven la cultura diseñada por otros y sin su participación activa, eso es perfectamente posible y desde luego hay varios conjuntos de ellos que eligen vivir bajo las condiciones de un diseño cultural hegemónico, conjugándolos con sus propios diseños.

Unos somos concientes que habitamos al interior de un diseño cultural que bien puede ser otro, o simplemente no lo asumimos de esa manera, no nos hacemos preguntas al respecto, porque puede ocurrir que "ninguno de nosotros sea libre para formar sus propias opiniones, porque la información de la que disponemos nos la ofrecen los medios de comunicación y las encuestadoras" (Estulin 2006:27). Creemos que formamos parte de ese diseño y podemos asumir que pertenecemos sin mayores problemas a esa conformación cultural, señalamos que el tener voz y voto es condición suficiente para incidir en las decisiones políticas de los gobernantes a quienes se eligió, "el hecho de que Sancho Panza vea molinos y no gigantes se debe, según don Quijote, a la ofuscación ideológica a la que el enemigo lo ha sometido" (Schwanitz 2003:217)

Ahora bien el poder se nos manifiesta también como ciencia, o cuando se quiere deslegitimar con la denominación de ciencia otros discursos "... ¿Qué tipos de saberes quieren descalificar cuando preguntan si es una ciencia? ¿Qué sujetos hablantes, discurrentes, qué sujetos de experiencia y de saber quieren reducir a la minoridad cuando dicen: 'Yo que hago este discurso, hago un discurso científico y soy un científico" (Foucault 1993:17). Quienes privatizaron la ciencia y ejercen poder sobre ella configuran formas culturales específicas alentadas desde diversas instancias político-gubernamentales, la ciencia positiva a través del "método científico da instrucciones de cómo encontrar la regla o la ley natural que es la expresión conceptual del poder del hombre sobre la naturaleza (Horkheimer y Adorno). Para hacer eso tienen que deliberadamente imponer la media, que permite establecer el cálculo. Con ello está imponiendo un orden, una visión y una necesidad humana sobre la naturaleza y la generalización es la forma de expresar el poder en términos conceptuales" (Helberg 2001: 34) y puede explicarse en que "la relación entre saber y poder remite a la noción de gobierno o gubernamentalidad, que hace referencia al modo característico de ejercer el poder surgido en Occidente a finales del siglo XVII que se apoya en el conocimiento, es decir que precisa conocer a aquellos que toma por objeto (…) a través de las tecnologías las racionalidades políticas pueden desplegarse (Foucault en Goméz y Jodar 2003; 37)

La construcción de la conciencia tecnocrática aparentemente juega un rol menos ideológico o al menos más encubierto que las ideologías que tienen mayor reconocimiento social y político, su auge cultural da la impresión que su *Apu*esta por la neutralidad política va en serio, sin embargo "la ideología de fondo, más bien vidriosa, dominante hoy, que convierte en fetiche a la ciencia, es más irresistible que las ideologías de viejo cuño, ya que con la

eliminación de las cuestiones prácticas no solamente justifica el interés parcial de dominio de una determinada clase y reprime la necesidad parcial de emancipación por parte de otra clase, sino que afecta al interés emancipatorio como tal de la especie" (Habermas 1986; 97)

La ciencia en general emergió como aquella actitud esclarecedora y de compromiso cognitivo con la explicación. Con el tiempo, su basamento racional y empírico le permitió dotar a un sector de los seres humanos sobretodo al emprendedor financiero-comercial, de un arsenal de posibilidades en la lucha por el poder mundial global, no hay duda que la ciencia ha generado inmensas posibilidades en torno a la salud, a la educación, a la gestión humana en general, pero en manos de quienes aspiran al poder total, al control total, a la puesta en acción de una mentalidad total, la ciencia ya no es aquello para lo cual emergió, la explicación, sino el poder y como dice Feyerabend (1981: 304) "!Cuán a menudo es mejorada y corregida la ciencia y orientada en direcciones nuevas por influencias no científicas!" .

La ciencia y por ende su derivado más cercano la tecnología se convirtieron en arma de guerra letal en manos de la "filosofía del control total", que la gobierna y la ha convertido en un apéndice instrumental de valores y concepciones culturales cuya matriz positivista apostó por el experimento biológico-social para la acumulación ad infinitum de riqueza. Se ha reconocido que el discurso científico, por un lado construye el objeto de la ciencia y por el otro, no interviene realizando una transmisión neutral de información técnica, sino asumiendo una posición política que influencia a los actores y a quienes toman las decisiones.

Este discurso, como todos los de carácter ideológico que activamente legitiman o mistifican el poder, la desigualdad, la dominación, la explotación y la violencia, necesita ser analizado y deconstruido. "Una popularizada ideología es, precisamente, la que sostiene que sólo el conocimiento científico es verdadero y válido y que el progreso de la ciencia puede, eventualmente, explicar los problemas del universo y resolver los problemas de la humanidad" (Beaugrande en Vasilachis 2003:24)

Todo lo argumentado líneas arriba, es probable que a simple mirada adquiera un marcado tinte persecutorio contra la ciencia positiva, su poder asociado a ella y la actual configuración cultural moderna y es probable que se haya dejado una sensación de que no se tiene asidero y se peca de injusticia al no reconocer las bondades específicas de la tecnología actual, pero hay un pequeño y gran detalle que obliga a cuestionar el rol de la actual ciencia positiva y no es otra cosa que la presencia cada vez más amenazante de la crisis medio-ambiental, al respecto Bowers (2002:18) señala, que es pertinente hacer de la "crisis ecológica el punto de partida de toda discusión de reforma educativa (…) la crisis ecológica resalta la necesidad de poner en cuestión el proyecto modernizador en conjunto (…) la globalización del modelo industrial de producción y consumo conjuntamente con los ideales legitimadores del individuo autónomo y del progreso basado en la tecnología, socavan la diversidad cultural y biológica".

Los desastrosos hábitos de consumo que ha impuesto la economía de mercado sin restricciones se reflejan en fenómenos tales como el calentamiento global, pandemias agudas, escasez de agua, presencia de contaminantes permanentes, deterioro en la producción agrícola.

Es de necesidad detenerse a pensar en la famosa carta que envió en 1855 el jefe indio Seattle de la tribu Suwamish al presidente de los Estados Unidos Franklin Pierce en respuesta a la oferta de compra de las tierras de los Suwamish en el noroeste de los Estados Unidos, lo que ahora es el Estado de Washington.

> "Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestro modo de vida. El no sabe distinguir entre un pedazo de tierra y otro, ya que es un extraño que llega de noche y toma de la tierra lo que necesita. La tierra no es su hermana, sino su enemiga y una vez conquistada sigue su camino, dejando atrás la tumba de sus padres sin importarle. Les secuestra la tierra a sus hijos. Tampoco le importa. Tanto la tumba de sus padres como el patrimonio de sus hijos son olvidados. Trata a su madre, la tierra, y a su hermano, el firmamento, como objetos que se compran, se explotan y se venden como ovejas o cuentas de colores. Su apetito devorará la tierra dejando atrás sólo un desierto".

Hasta ahora el exterminio tuvo como víctima y victimario al mismo ser humano, seamos guerreristas o inocentes, pero ahí no quedó todo, otros seres fueron incorporados en esta danza macabra, después de las conflagraciones los conteos hacen referencia junto a la desaparición de miles y millones de seres humanos, la de miles y millones de aves, ballenas, elefantes, osos polares, vicuñas, cóndores, mariposas, etc. especies nativas de flora, desaparecidos por la mano del hombre, los ríos, el mar, los polos norte y sur del planeta, los nevados, etc.

Quienes creían que la ciencia positivista y el diseño de la cultura en función de ella, podían resolver el problema de la injusticia humana se equivocaron, no estaba en los presupuestos que este producto humano también podría ser empleado como tantos otros, al servicio de una intención humana específica, en este caso el de la dominación cultural.

2. LENGUAS, CULTURAS Y GLOBALIZACIÓN

El proceso globalizador viene a ser un viejo régimen que se renueva según el contexto hegemónico de turno, y que ha terminado por instaurar actualmente una determinada organización mundial, en el que el modelo económico-mercantil ha subordinado todas las dimensiones de la vida social, el Estado se ha despojado unilateral y absolutamente de ejercer su capacidad de negociación de la administración de la cosa pública y esencialmente la producción -incluida la cultural- a favor de las corporaciones transnacionales que operan sin ataduras sobre una nación, cultura, cosmovisión, etc.

Este régimen planetario ha colonizado y ha trastocado en grado sumo la experiencia cultural, las identidades, las lenguas originarias, las propias formas de relación humana y ha establecido sin que exista suficiente resistencia o actitud crítica, formas de consumo cultural y patrones de conducta absolutamente homogeneizantes.

Debido a su naturaleza hoy más que nunca colonizadora y erosionadora de los bienes ecológicos y culturales que pertenecen a las diversas comunidades humanas de nuestro país, es que esta globalización no sólo impone de manera sutil sus bienes de consumo, sino sobretodo sus ideas y patrones de conducta, mediante símbolos, representados en las

ideas de éxito, individualismo, calidad de vida ligada a la acumulación de capital y que son presentados de manera aparentemente des-ideologizada y des-territorializada, afianzando un modelo de convivencia asumido como parte de la evolución lineal y natural y por lo tanto exento de cuestionamiento.

Las lenguas y las culturas no escapan de este modelo globalizador, la necesidad del sistema de ejercer el control cultural de los diversos grupos humanos, ha generado que diversos proyectos culturales y sobretodo lenguas se hayan debilitado a tal extremo de que en muchos casos estén al borde de la extinción o se vean seriamente amenazados y lo peor de todo es que este proceso sea admitido como una condición del “costo social del desarrollo”.

Cerca del 80 por ciento de la población mundial habla solo ochenta y tres lenguas, mientras que tres mil lenguas son habladas por solo el 0.2% de la población. La pérdida de una lengua es una erosión de la base del conocimiento humano. Cuando muchas de ellas desaparecen no dejan atrás ningún diccionario, ningún texto, ningún registro del conocimiento acumulado y la historia de una cultura que se desvanece. Se han identificado cinco zonas con el mayor peligro de perder sus lenguas: América Central y del Sur, el norte de Australia, la meseta noroeste del Pacífico, Siberia Oriental y el sureste de EE.UU.

La implementación de esta racionalidad, consolida los procesos de discriminación, segregación, invisibilización de los valores culturales y lingüísticos de extensos grupos humanos, expresado en comportamientos de racismo que atentan contra el núcleo vital de la humanidad, su dignidad.

Como dice Galeano (2008:2) a propósito de nuestra realidad local:

> “De cada dos peruanos, uno es indígena, y la Constitución de Perú dice que el quechua es un idioma tan oficial como el español. La Constitución lo dice, pero la realidad no lo oye. El Perú trata a los indígenas como África del Sur trata a los negros. El español es el único idioma que se enseña en las escuelas y el único que entienden los jueces y los policías y los funcionarios. Los indígenas de las Américas viven exiliados en su propia tierra. El lenguaje no es una señal de identidad, sino una marca de maldición. No los distingue: los delata. Cuando un indio renuncia a su lengua, empieza a civilizarse ¿Empieza a civilizarse o empieza a suicidarse?”

Esta situación atenta además contra nuestra viabilidad como país, nuestro desarrollo y nuestra integración, al propiciar la descalificación del otro por “ilegitimidad” por su procedencia cultural, por su lengua, por su pigmentación, empobrece la autoestima y cierra el paso a transformaciones culturales necesarias para democratizar la sociedad y queda mejor registrada cuando Fukuyama (en Fernández; 2004:42) uno de los preconizadores de esta globalización arremete contra los grupos culturales considerados minoritarios, cuando señala:

> “Que nuestra tarea no es contestar en forma exhaustiva los desafíos al liberalismo promovidos por cada mesías loco, que anda por el mundo, sino solamente aquellos que se encarnen en fuerzas y movimientos sociales y políticos importantes y que por lo tanto forman parte de la historia del mundo. Para nuestros fines importa muy poco qué extraños pensamientos puedan ocurrírseles a la gente de Albania o de Burkina

Faso, porque en lo que estamos interesados es en lo que en algún sentido se podría llamar la herencia ideológica común de la humanidad”

Esta forma de desprecio intelectual por la particularidad y la diferencia que escapa a los estadígrafos de tendencia central y que Fukuyama no lo considera interesante o digno de tomar en cuenta en la historia humana, es una constante en el pensamiento moderno cuyo objetivo es la imposición de un pensamiento único. No cae en cuenta que la historia del pensamiento humano aquellos desarrollos más enriquecedores frecuentemente tienen lugar en esos puntos donde se encuentran líneas diferentes de pensamiento. “Estas líneas pueden tener sus raíces en partes muy diferentes de la cultura humana, en diferentes épocas o en diferentes ambientes culturales o tradiciones religiosas: por tanto, si realmente pueden encontrarse, o sea, si al menos se relacionan unas con otras para que pueda tener lugar una verdadera interacción, entonces se puede esperar que a esto sucedan nuevos e interesantes progresos” (Heisenberg en Capra 1992; 10)

En este marco, es preciso delimitar, si debemos o no seguir inermes y resignados ante el embate homogeneizador de la globalización, si debemos o no persistir en prédicas que reducen el tema de culturas y lenguas a una dimensión academicista y hacer de esta discusión el centro ad eternum de nuestras preocupaciones, cuando de lo que se trata es de realizar planificaciones integrales de revitalización y afirmación cultural desde la vivencia cotidiana e intercultural del auténtico y dinámico sujeto productor de capital cultural, para el caso peruano el poblador andino-amazónico o ribereño.

“En el momento actual podemos aceptar la idea de que hay gente que se identifica con valores universalistas, y gente que se identifica con valores particularistas y que, por supuesto, nosotros los europeos somos los universalistas mientras que los indios brasileños o nigerianos son gente encerrada dentro de un mundo particular. Estas dos posiciones no hay que discutirlas, son inaceptables, pues nos llevan en la realidad a cosas tan horrorosas como la eliminación del grupo o el racismo, donde todo cabe solamente en un lado (…) No veo razón alguna por la cual todos tengamos que ser holAndeses, escoceses o polacos” (Touraine; 2004:78)

Toda convocatoria a la homogeneización ha acabado mal, toda suerte de unilateralismo ha engendrado victorias de dictaduras despiadadas, que en suma han generado hecatombes humanas una y otra vez y cada vez más intensas. Estamos asistiendo a ver cómo se construye una nueva dictadura global desde los centros de poder cuya mentalidad pragmática, fanática e irrefrenablemente acumuladora en bienes de capital y de consumo, ya no atenta solamente contra los otros seres humanos, se ha extendido contra el propio planeta que nos cobija.

Pero paralelamente a la situación descrita se está generando en estos tiempos un carácter local de la crítica lo que puede indicar que existe una producción teórica autónoma, no centralizada, que no necesita, para afirmar su propia validez, del beneplácito de un sistema de normas comunes. Esta crítica local lo ha llamado Foulcault los “retornos del saber”, la insurrección de los saberes sometidos.

“Los contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o en sistematizaciones formales. La aparición de determinados

contenidos históricos permitió encontrar de nuevo la ruptura de los enfrentamientos y de la lucha que los amaños funcionales y las organizaciones sistemáticas tienen por objeto ocultar. Los saberes sometidos son estos bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha hecho reaparecer, evidentemente a través del instrumento de la erudición." (Foulcault 1992:125)

Toda una serie de saberes señalados como ineptos, ingenuos, incivilizados considerados como inferiores jerárquicamente al nivel de conocimiento o de la epísteme requerida y que no han constituido un saber común, un saber específico, local, regional, un saber diferencial y que goza del prestigio que otorga la unanimidad, se han constituido en diferentes ocasiones como elementos de resistencia cultural y que seguramente dieron la fuerza para mantener la unidad e identidad cultural de muchas poblaciones.

La puesta en escena de los saberes sometidos, en muchos casos saberes locales supone una acción que va más allá de la denuncia de su sometimiento, significa ir al encuentro de ellas, los saberes locales de la gente, los que contienen y guardan la memoria comunitaria, la memoria de los enfrentamientos, de los conflictos, de las resistencias, de las heridas, de la auto-afirmación de la diferencia, etc. En consecuencia hay que aprender más que enseñar, dejar que los saberes y sus depositarios hablen más que persistir en hablarles, dejar que las teorías nativas puedan expresarse a partir de su propio ritmo, el ritmo de la territorialidad y de la narratividad.

Es necesario incorporar los saberes locales en los espacios vedados, ello permitirá ir más allá del bilingüismo y hacer de la educación intercultural, un diálogo de sistemas epistemológicos y de distintas formas de construcción simbólicas para la transmisión de conocimientos específicos, que ayuden a la comprensión de prácticas sociales concretas y sirvan para el desarrollo de las formas históricas de vida de las sociedades indígenas y sus proyecciones al futuro afirmando sus identidades De esta manera, la educación podrá contribuir a fortalecer los proyectos históricos de los pueblos indígenas y sus demandas sobre el acceso al territorio y el manejo de los recursos naturales existentes en ellos. Significando, así, la educación un real empoderamiento de los pueblos indígenas en relación a la sociedad global.

La historia nos ha ofrecido momentos y circunstancias sublimes de reconciliación, pero lamentablemente fueron precedidas de cruentas, intensas y dolorosas formas de eliminación física y cultural de millones de vidas humanas situación que se viene reiterando otra vez ante nuestros ojos y oídos. No hemos aprendido ni un poco de la historia. Repetimos los mismos errores con la diferencia que esta vez las cat*Apu*ltas son digitales y más eficaces en triturar carne humana.

Bibliografía

Austin Tomás. 2000: Para comprender el concepto de cultura. Revista UNAP Educación y desarrollo. Universidad Arturo Prat. Chile.

Skinner B. 1986: En Bower James y Habson Peter Más allá de la libertad y la dignidad. Teorías de la Educación Vól. II. Ed. Ciencia y Técnica. México

Bowers C.A. 2002: Detrás de la apariencia: Hacia la descolonización de la educación. PRATEC. Perú.

Capra Fritjof. 1992: El Tao de la Física. Humanitas. España.

Fernández Roberto. 2004: Todo Caliban. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Foucault M. 1992: Microfísica del poder. Editorial La piqueta. España.

Foucault, M. 1993: Genealogía del racismo. Carone Ensayos. Uruguay.

Galeano Eduardo. 1992: Cinco siglos de prohibición del arco iris en cielo americano. Disponible en: http://forohistorico.blogspot.com/2008/03/eduardo-galeano-cinco-siglos-. Accesado 20 de abril del 2008.Estulin Daniel (2006) Los secretos del club Bilderberg. Planeta. España.

Feyerabend Paul. 1981: Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Tecnos. España.

Gomez Lucía y Jódar Francisco. 2003: Foulcault y el análisis socio-histórico: Sujetos, saberes e instituciones educativas. Revista Educación y Pedagogía. No. 37.Vieco. Colombia.

Habermas Jurgen. 1986: Ciencia y técnica como ideología. Tecnos. España.

Helberg Heinrich. 2001: Fundamentación Intercultural del Conocimiento. Forte Peru. Lima.

Mayz -Valenilla Ernesto. 1982: El dominio del poder. Editorial Ariel S.A. España.

Raussel Paul. 1998: Poder y cultura: el origen de las políticas culturales. Universidad de Valencia. Valencia. España.

Schwanitz, Dietrich. 2003: La cultura. Todo lo que hay que saber. Ed Taurus. Buenos Aires, Argentina.

Touraine Alain. 2004: Indicadores para el diálogo intercultural en Políticas para la interculturalidad. Diputación Provincial de Barcelona España.

Osho. 2003: El sendero del Tao. Kairos. Barcelona.

Vasilachis de Gialdino, Irene. 2003: Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Gedisa. España.

10. LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS

(*Apuntes*)

Martín Moya Delgado. Asociación Pukllasunchis



El fraile entra en Huehuetenango atravesando neblinas de incienso.
El cree que lo infieles están rindiendo homenaje, así, al Dios
Verdadero. Pero las madres cubren con mantas a los recién nacidos,
Para que no los enferme el cura con su mirada. El incienso no se
Alza por gratitud ni bienvenida, sino por exorcismo. Arde
La resina del copal y ondula el humo suplicando a los antiguos
Dioses mayas que cesen las pestes que han traído los cristianos.
El copal, que sangra incienso, es árbol sagrado. Sagrada es la Ceiba,
Que por las noches se vuelve mujer, y el cedro, y todos los árboles
Que saben escuchar las penas humanas.

Eduardo Galeano.

1. INTRODUCCIÓN

En el momento en que Juan Gines de Sepúlveda, inspirado en sus estudios aristotélicos pone punto final a su tratado "De la justa causa de la guerra contra los indios" se inaugura en este lado del hemisferio una mirada que, desde el rigor académico argumenta a favor de la superioridad "divina" de lo blanco occidental sobre lo indio, atrapado desde entonces en una sucesión de categorías que van desde el salvaje e incivilizado de los primeros tiempos de la colonia, hasta el analfabeto y pobre de nuestros días.

A partir de entonces se va cimentando la estructura que naturaliza la superioridad del saber, de los valores y formas de vida generados en occidente, sobre otras formas de conocimiento y organización como la de los pueblos asentados en los Andes centrales, pero sobre todo, se establece de manera muy sutil los hilos que van a urdir la trama que poco tiempo después van a dar paso a la separación entre la mente y el cuerpo, el tiempo y el espacio, lo sagrado y lo profano, etc.

No es nuestra intención sin embargo, detenernos en aspectos bastante conocidos por todos, tan solo nos interesa señalar algunos puntos que nos permitan vislumbrar con mayor claridad la ruptura que va a suponer la ascensión del Renacimiento y su proyecto ideológico: la modernidad, y la influencia que va a tener en las diferentes disciplinas académicas, muy en especial en las ciencias sociales.

Uno de esos puntos y quizás el más visible es el "dualismo" o el punto de vista a partir del cual el mundo se comprende fragmentado y antagónico consigo mismo, razón que va a dar paso a la separación entre el hombre y la naturaleza de la cual el humano ya no se siente parte y a la construcción de un imaginario en el cual empiezan a surgir sujetos y objetos de estudio. Este dualismo, solo permite acercarse a una comprensión del mundo en términos de contradicción de tal manera que, una de las partes necesariamente tendrá que imponerse y guiar a la otra, hecho, que garantiza la superioridad natural de la cultura hegemónica es decir occidente.

Esta “superioridad” se sustenta en gran medida en la búsqueda de la objetividad, que adquiere en el rigor científico su máxima expresión, lo cual le confiere a la ciencia un poder casi sagrado, aunque ello haya supuesto en innumerables ocasiones la negación de todos aquellos fenómenos que vayan más allá de los estrechos límites de su entendimiento, con lo cual se instaura otra particularidad del mundo moderno: el reduccionismo, que constriñe todos las expresiones de la naturaleza y del intelecto humano a una estructura predeterminada, definida por el racionalismo y el materialismo.

Junto al dualismo se establece la comprensión del tiempo como una línea sucesiva de acontecimientos que se van superando y cancelando en la medida que se avanza sobre la línea imaginaria del progreso. Esta percepción lineal del tiempo va a predominar hasta nuestros días en todos los estudios sociales, influenciando de sobremanera sobre los enfoques del desarrollo y toda la gama de categorías vinculadas a este concepto, como subdesarrollo, pobreza, países emergentes, etc. Así, se consolida una imagen que congela en un extremo de la línea del tiempo el “pasado” y por la magia de las analogías todas las expresiones culturales, categorías, conceptos y estructuras semánticas asociadas a este, de tal manera que el pasado – léase lo salvaje, incivilizado, atrasado, subdesarrollado, tradicional, etc. – es concebido como una etapa rudimentaria en el desarrollo de la civilización, la cual deberá ser superada y cancelada atravesando esa línea arbitraria que nos conducirá irremediablemente a la modernidad y al desarrollo.

Por otro lado, la división del tiempo en edades sucesivas corresponde también a una visión arbitraria que acomoda la historia de la humanidad a la propia historia regional, para después universalizarla y reproducirla hasta el día de hoy a través de los textos escolares. De esta manera, la categorización del tiempo en edad antigua, media, moderna y contemporánea corresponde a la historia local de occidente que luego se valida como la clasificación natural de la historia de la humanidad. Esta prescripción epistémica, no nos permite ver por ejemplo que la edad media de occidente, no corresponde al tiempo histórico de China, India, o los países islámicos, y que las culturas asentadas en los Andes centrales definitivamente se encontraban viviendo otro tiempo. Al respecto Walter Mignolo dice:

> “La “Edad Media” no es universal, sino regional. Es un periodo de la historia de la civilización occidental contada desde la perspectiva de la civilización occidental misma y, sobre todo, a partir del Renacimiento”.

Esta voluntad de contar el mundo a partir de categorías propias no es negativa en si misma puesto que todas las culturas lo hacen, lo deplorable en este caso es la pretensión de universalizar una mirada como la única valedera. Esta actitud es la que ha conducido a occidente moderno a colonizar el tiempo y el espacio y con ello, todas las expresiones humanas como los valores, el sentido del bien – estar, la memoria, los saberes, etc. Amparados en la objetividad científica como una forma de enfrentar la visión dogmática de la edad media, occidente ha generado el dogma más aciago de la historia de la humanidad.

2. EL SURGIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Este espíritu universal reclamado por Hegel va a dar pie a la naturalización de las relaciones sociales de subordinación frente a las categorías emanadas de occidente moderno y a la

adscripción inevitable al paradigma de la modernidad, desde todos los rincones del planeta, fenómeno que se consolida en el siglo XIX. Al decir de Edgardo Lander "Con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino – simultáneamente – la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglo XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo – todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados – en una gran narrativa universal".

Es en el contexto de esta gran narrativa universal que surgen las ciencias sociales, más específicamente en el escenario del modelo liberal entendido no sólo como un enfoque económico sino como proyecto civilizatorio, en el seno de cinco países industriales – Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos). Así como en el siglo XVI, comienza el proceso de colonización del tiempo y el espacio, las ciencias sociales surgidas de las sociedades liberales del siglo XIX separan el tiempo en pasado y presente adscribiéndole una disciplina especializada a cada periodo histórico, de esta forma la historia por ejemplo, se dedica al estudio exclusivo del pasado, mientras que para el presente surgen toda una serie de disciplinas especializadas en una particularidad específica como la economía, la sociología, las ciencias políticas.

Esta suerte de parcelación ontológica entra en conflicto con otro tipo de comprensiones como las que se instalan en los Andes centrales en las cuales las categorías de pasado y presente son relativas puesto que el pasado en muchas circunstancias puede ser contemporáneo del presente y situarse paralelo al futuro, y porque el mundo es comprendido en su integridad y no en su fragmentación especializada.

Sin embargo, son estas categorías – provenientes realmente de las ciencias naturales – las que van a predominar hasta el presente, afirmando el valor del conocimiento científico en desmedro de otras formas de saber. Por otra parte, no hay que perder de vista que el siglo XIX también es escenario de la segunda revolución industrial por lo cual el moldeado de los hombres, desde las diversas disciplinas esta orientado a la producción. De esta manera las ciencias sociales se ponen al servicio de la sociedad liberal, subrayando sus valores y el conocimiento producido por ella.

Con el advenimiento del colonialismo surge "el otro" el no occidental, el buen salvaje el personaje pintoresco digno de estudio de una disciplina que desde sus inicios se apropió de la otredad: la antropología.

Todas estas disciplinas conformantes de las llamadas ciencias sociales se han alimentado durante largo tiempo de todas aquellas bases epistémicas o mitos fundantes de la modernidad, mencionadas al inicio: el dualismo, el evolucionismo, el materialismo y el racionalismo.

Ancladas en un lugar de enunciación específico –el mundo moderno- las ciencias sociales no subvierten el status quo, tan solo lo analizan, lo explican y lo hacen más digerible. Sus postulados *Apu*ntan a la formación del "ciudadano" y al mantenimiento de la "gobernabilidad".

El lugar por excelencia donde empieza la formación de este ciudadano, es por supuesto la escuela, en palabras de Santiago Castro – Gómez "La escuela se convierte en un espacio

de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” de la constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”

Las ciencias sociales ingresan en la escuela modelando su discurso a los requerimientos del sistema y al lenguaje de los estudiantes. Al igual que las otras disciplinas pasa por diferentes fases, desde aquellas en que se impartía de manera diferenciada (Historia del Perú, Historia Universal, Educación Cívica, Geografía) hasta el momento actual en que se ha condensado en un área denominada personal social. En ambos casos, el enfoque continúa siendo invariablemente el mismo, aunque en la época actual se pone más énfasis a las categorías universalizadoras de modo que conceptos como democracia, ciudadanía y gobernabilidad son asumidos como valores poco menos que religiosos y no puede ser de otra manera puesto que estos son los mismos valores que a fuerza de persuasión se han ido consolidando en el imaginario de la sociedad en su conjunto.

3. LA ESCUELA, LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL TRATAMIENTO CURRICULAR

“El área tiene como propósito la construcción de la identidad socio – cultural y la formación ciudadana de los adolescentes y jóvenes. La construcción de la identidad socio – cultural está relacionada a un conjunto de aprendizajes por medio de los cuales la persona se asume como sujeto y afirma su sentido de pertenencia a la sociedad. La formación ciudadana es un aprendizaje que permite a la persona responder responsablemente a las múltiples situaciones que le plantea la vida en sociedad y desarrolla su capacidad de ser protagonista de la Historia del Perú y su comprensión del mundo actual”.

La primera sensación suscitada por la lectura de los fundamentos del área, es de estupor, puesto que se grafica con meridiana claridad la filiación ideológico – política del enunciado ratificando lo anteriormente expuesto.

La construcción de la identidad socio – cultural es concebida como la sucesión de aprendizajes necesarios que conduzcan a los adolescentes a reconocerse primero como sujetos, con lo cual se afirma el individualismo tan caro al sistema neoliberal. Esta pretensión en realidad tiene un significado intrínseco vinculado a la posibilidad de comprar y vender, es decir a la posibilidad individual de enriquecimiento. Como sujeto, los marcos referenciales y culturales resultan siendo más etéreos y poco significativos puesto que la realidad inmediata se presenta desarraigada de cualquier matriz cultural. Reconocerse como sujeto implica verse sólo y diferente al otro, separado de la naturaleza y desvinculado de una cultura de origen – recordemos que una de las características fundamentales de la modernidad es el desarraigo del hombre de las “ataduras” que le puede imponer el sentido de comunidad – de esta manera, lo que se busca es generar sujetos, cuyo único sentido de pertenencia es la sociedad.

Ahora bien ¿que implica el sentido de pertenencia a la sociedad? En primera instancia, siendo la única fuente de referencia la sociedad se configura como el único escenario en el cual el individuo podrá subsistir, de tal manera que haciendo gala de una refinada sutileza nos están diciendo que a pesar de que en ciertas circunstancias la sociedad no satisfaga nuestras expectativas no hay nada que se pueda hacer puesto que otro mundo no es posible,

de tal manera que, a partir de estas premisas finamente tejidas, esta garantizado el control social.

De esta forma, el marco epistémico sobre el cual se desenvuelven todas las variantes de la vida social, se reafirma así mismo proyectando la ilusión de que los dualismos, bien – mal, derecha – izquierda, proletariado – burguesía, etc. tuvieran una existencia autónoma, cuando en realidad se encuentran enmarcados dentro de una lógica racional enérgicamente ligada a un dominio predeterminado por el proyecto histórico de la modernidad.

Otro aspecto de los fundamentos del área tiene que ver con la formación ciudadana. La ciudadanía es uno de los valores que sostiene el edificio ideológico sobre el cual se asienta la vida en sociedad, sin embargo, remarca también el acendrado individualismo que caracteriza también a las sociedades modernas. La necesidad de formación de buenos ciudadanos, se encuentra directamente relacionada con la necesidad de garantizar la estabilidad del status quo, con lo cual se naturaliza nuevamente un concepto ideológico presentándolo como la única alternativa posible.

Asumir la ciudadanía como el proceso natural de evolución, entraña la adscripción acrítica a un postulado ideológico que coloca al individuo por sobre el colectivo, a la ciudad sobre el campo, a la modernidad sobre la tradición, o en palabras del mismo diseño curricular: el área promueve, por un lado, el desarrollo de valores en cada estudiante, de tal forma que oriente su vida y sus actitudes para participar responsablemente en las diversas interacciones sociales .

Participar responsablemente en las diversas interacciones sociales, implica soterradamente por ejemplo que los valores del sistema neoliberal, más allá de su componente económico -más bien más cerca de su proyecto civilizador- son irrefutables e incuestionables como la ciencia, la técnica y el desarrollo. Todo grupo humano, o discurso que busque atravesar otros caminos, será catalogado inmediatamente como subversivo, cuando no, fundamentalista.

El área esta conformada a su vez por dos componentes: Historia del Perú y Geografía. Voy a saltarme el primero de ellos puesto que el objetivo del artículo era, entre otras cosas abordar el tema de la geografía. Sin embargo, quiero dejar constancia muy rápidamente que en el caso de la historia del Perú, los objetivos están relacionados - al igual que con la ciudadanía – a promover el vínculo con la historia nacional (oficial) y el proceso latinoamericano y mundial de tal manera que las relaciones entre el pasado, presente y futuro le permitan al estudiante insertarse mejor dentro de la lógica dominante, pero en ningún caso cuestionarla y mucho menos generar capacidades para plantear alternativas que a la larga puedan atentar contra el proyecto civilizador y sus concepciones de tiempo y espacio.

El análisis de este componente ameritaría otro artículo puesto que en él anidan toda la gama de prejuicios y estereotipos de la historia nacional.

4. ESPACIO GEOGRÁFICO Y ECONOMÍA

Para emprender el análisis de la geografía y abrir el espacio al entendimiento de la geografía sagrada, conviene en primer lugar revisar los postulados del área de personal social sobre este tema.

Espacio Geográfico, Sociedad y Economía. Posibilita la comprensión de las interrelaciones entre la población y el espacio, el desarrollo de una conciencia ambiental, el desarrollo de capacidades para la gestión de riesgos y la formación de una visión de futuro acerca de las alternativas de desarrollo en diversos contextos. Este componente incorpora aprendizajes relacionados al conocimiento cartográfico, las interrelaciones espacio – población y aspectos sobre calidad de vida y desarrollo desde lo local hasta lo mundial. Además, permite trabajar elementos de economía relativos a aspectos de la actualidad que permiten articular con los otros componentes del área.

Lo primero que se plantea es la comprensión de la relación entre población y espacio, con la intención de generar una conciencia ambiental y el desarrollo de capacidades para la gestión de riesgos. Detrás del concepto de conciencia ambiental, creemos que se alojan muchos de los axiomas que sostienen el sistema ideológico del liberalismo puesto que bajo estas formas aparentemente amables de relación con el planeta se encubren por ejemplo, la relación de dominación y explotación del hombre sobre la naturaleza, la concepción de la naturaleza como un recurso, puesto que la conciencia ambiental manifiesta muy soterradamente la posición que esgrime la necesidad de conservar el planeta pero no sugiere en ningún momento la restitución de las relaciones armónicas y equilibradas entre este y la humanidad. Pareciera más bien que la conciencia ambiental tiene como propósito garantizar la conservación del planeta – recurso, pero para seguir explotándolo.

La conciencia ambiental vinculada a la gestión de riesgos expone con mayor claridad esa postura instrumental que busca la preservación de los recursos, más no la relación respetuosa y equilibrada con la naturaleza.

El mismo término gestión alude a una estructura propia del mundo empresarial extrapolada arbitrariamente a las diferentes disciplinas académicas. En cuanto a la geografía el término gestión entraña en si mismo la visión que le otorga a la humanidad el control, explotación y dominio sobre la naturaleza. De esta forma, la pachamama otrora deidad se reconvierte en un bien destinado al usufructo y sujeta a las leyes de la oferta y la demanda.

Dentro de este marco, los contenidos conceptuales del curso, como la cartografía, se convierten en instrumentos útiles para la medición, reducida a su nivel más exterior y superfluo, es decir la cuantificación; de esta forma se revela la intención nada gratuita de atrapar el mundo dentro de un sistema de medidas convenientemente estructuradas al servicio de la sociedad liberal, la libre empresa y el mercado. Esta cuantificación cartográfica obedece a la lógica industrial de producción y facilita el control, manejo y distribución de los recursos, de tal manera que la cartografía es a la geografía lo que las estadísticas a la economía.

Por último, es importante resaltar que entre la conciencia ambiental, la gestión de riesgos y la cuantificación cartográfica existe un hilo conductor que afirma los discursos que sostienen todo el edificio conceptual de la modernidad, la promesa del paraíso perdido a partir de la búsqueda de la calidad de vida y el desarrollo. Estas dos dimensiones no son ajenas a la economía, sin embargo su radio de influencia abarca casi todos los aspectos de la vida social.

De esta forma, la comprensión del paisaje, obedece menos a la contemplación y más al aprovechamiento de este con fines industriales. La tierra, madre, es despojada de su sacralidad para ser convertida en un objeto material separado completamente del hombre. Los rituales son desplazados hasta ser sustituidos por las licitaciones y los megaproyectos de desarrollo. El agua, las montañas, el mar, los desiertos, la Amazonía, poco a poco dejan de ser territorio de la humanidad para convertirse en propiedad privada al servicio del capital monopólico mundial.

5. *Apu*NTES SOBRE LA GEOGRAFÍA SAGRADA

Nathan Wachtel en su emblemático libro “La visión de los vencidos”, *Apu*nta lo siguiente:

> “La fiesta del Capac Inti Raymi es también una fiesta religiosa, la del sol, dios del imperio. La organización de la sociedad repite la organización del universo. El espacio, la sociedad y la historia mítica se encadenan en un conjunto de estructuras articuladas unas con otras”.

Entre las sociedades que aun mantienen una estructura tradicional, los conceptos y las categorías sostenidos por el dualismo cartesiano encuentran un muro de contención, que si bien no restringen el ingreso de las ideas provenientes de la modernidad si las tamizan, de suerte que, por medios ajenos al racionalismo, se mantienen estructuras de pensamiento y relación con la naturaleza que difieren grandemente de la concepción y relación que sostiene la racionalidad científica. Así, afirmaciones como las planteadas por Wachtel resultan siendo la relación natural que establecen por ejemplo las sociedades andinas con el cosmos.

Estas primeras constataciones nos ayudarán a acercarnos más a la comprensión de la geografía sagrada en la cual la tierra continua siendo la madre primigenia y criadora por excelencia. Esta concepción, subraya ineludiblemente la necesidad vital de las sociedades andinas de hacer prevalecer la ritualidad sobre cualquier actividad que se emprenda sobre el cuerpo de la madre. Ahora bien, esto no niega la particularidad específica de territorios especialmente determinados, habitados por lo que los romanos, denominaban lares, penates y genius, y lo que los andinos conocen como *auquis, mallqus, machus*, etc.

La incomprensión de estas dimensiones tiene que ver con la cuantificación del espacio y del tiempo y la pérdida de las nociones simbólicas y trascendentes que ha provocado en nosotros la racionalidad moderna especialmente a partir de la educación formal.

Quiero poner algunos ejemplos que nos ayuden a vislumbrar como es que las culturas tradicionales comprenden el universo. Entre los egipcios el Nilo representaba también la vía Láctea, así como el camino de Santiago incluso en la era pre – cristiana simbolizaba lo mismo. Cabe aclarar que la palabra representación es un préstamo lingüístico que hacemos a falta de otra expresión más adecuada, pero que en realidad quizás convenga decir mejor, que era así, que el Nilo era en realidad la vía Láctea y no su representación. En el caso de los Andes, el río Vilcanota cumple la misma función, así como algunas constelaciones llevan el nombre de hampato, los ojos de la llama, etc. Esta comprensión tan ajena a la ciencia es la que va dar lugar a la concepción de lugar sagrado, o tierra santa, con lo cual vamos entrando a otro de los aspectos de la geografía sagrada.

La geografía sagrada proyecta el mito sobre la tierra, en si misma es un hecho cosmogónico en la cual se fecunda la tierra y se refunda el cosmos, es decir que se produce la alianza entre el arquetipo celeste y los territorios a habitar de tal manera que todo lo que se construye, habita, trabaja, etc. resulta siendo la imagen terrenal de lo que ocurre en el espacio trascendente o si se quiere el espacio habitado por la divinidad.

Esta condición, define una relación muy especial con la naturaleza y el cosmos y regula de manera muy clara todas las actividades al interior de la comunidad humana, muy especialmente en el ámbito de la arquitectura. Como en el caso del mito fundacional de la ciudad del Cusco, en el cual todos los aspectos de emplazamiento, ubicación de los lugares sagrados estaban sujetos a leyes muy precisas que garantizarán la regeneración de una cosmogonía. Desde este momento una ciudad así fundada será sagrada por que reproduce la creación y establece una alianza entre lo terrenal y lo divino.

Un verso del Corán dice:

> "Vemos cómo vuelves tu rostro al cielo.
> Haremos, pues, que te vuelvas hacia una dirección que te satisfaga.
> Vuelve tu rostro hacia la Mezquita Sagrada.
> Dondequiera que estéis, volved vuestro rostro hacia ella.
> Aquéllos que han recibido la Escritura saben bien que es
> la Verdad que viene de su Señor.
> Allah está atento a lo que hacen."

Este verso explica la importancia capital que tiene para el Islam la orientación de las mezquitas y todos los otros lugares sagrados. Si comparamos esto con lo que acontece en los Andes nos daremos cuenta de las similitudes.

El sistema de ceques, la ubicación de los usnos, el diálogo que se produce entre las montañas sagradas como el Ausangate y el Salkantay, el Huanacaure y el Pachatusan nos relatan la experiencia de una comprensión del tiempo y del espacio que se articula equilibradamente en el todo. El hombre no se encuentra desvinculado de la naturaleza, no busca dominarla a su voluntad e interés, por el contrario es parte de ella. Las constelaciones, las fases de la luna, los solsticios y los equinoccios forman parte del lenguaje común que une cielo y tierra.

Bibliografía

MIGNOLO, Walter. "Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémico". En: Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino.

WALSH, ABYA YALA, FREYA SCHIWY Y SANTIAGO. 2002: Centro Gómez (eds.) Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador, Ed. Quito.

LANDER, Edgardo. 2003: "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. CLACSO. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aieres, Argentina.

CASTRO GOMÉZ, Santiago. 2003: "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro". En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

MINEDU. 2008: Diseño Curricular Nacional. Lima.

WACHTEL, Nathan. 1976: La visión de los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530 – 1570). Madrid, Alianza.

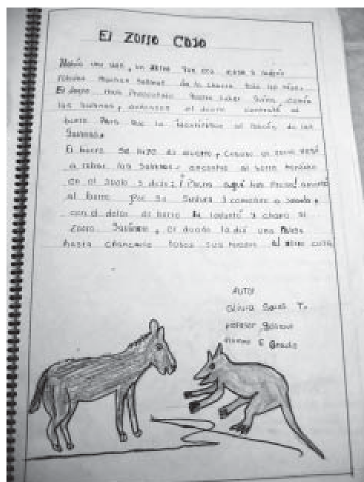
11. EL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL Y EL TRATAMIENTO DE LA HISTORIA

(*Apu***ntes y notas**)

Richard Suárez Sánchez

Fundación HoPe

1. ANTECEDENTES DE LOS DISEÑOS CURRICULARES EN EL PAÍS



Desde los inicios de la República se ha pretendido homogenizar el país bajo un formato de estado liberal; fórmula política inspirada en los finales del Renacimiento y comienzos del modernismo europeo. Este ideario debía ordenar la vida cultural del país, o mejor dicho la vida cultural debía acomodarse, y si desbordaba al formato debía ser eliminado, y si persistía era tipificada como salvaje, premoderno o subversivo. Es así, a decir de Deustua (1939) el país sólo tenía como centros de maduración y fermentación los centros urbanos con vocación de inventar el Perú. Lo demás estaba `vacio`

Junto al proceso de inserción de este formato político, tenía lugar el reconocimiento de una fuente de verdad: las ideas maduradas al interior de las corrientes filosóficas en Europa. Este reconocimiento dio lugar a una actitud de vigilantes sobre los cambios que se operan en su ínterior: la única manera de avanzar en la modernidad es importando los remiendos y zurcidos de la vieja tradición de la Ilustración.

En este marco la educación formal ha jugado un papel para preparar las condiciones cognoscitivas y volitivas para la invención de un país a imagen y semejanza de la tradición cultural europea. En esta intención las diversas reformas han tenido ese ideal y esa misma vocación y la podemos encontrar cercanamente en la implantación de un único Diseño Curricular Nacional, que debe adecuarse a la vida cultural de las regiones.

Esta experiencia histórica de acomodar formatos socio políticos a todo un macro proceso sociocultural de la vida andina y amazónica ha tenido serios tropiezos, y nos ha dado cuenta que este macro proceso socio cultural es mucho más que el formato sociopolítico construido con referentes de la tradición cristiano-burguesa. Este desborde se evidencia en diversos escenarios, uno de ellos es el educativo, campo del cual nos ocuparemos.

2. EL DISCURSO SUBYACENTE DEL DCN: DETRÁS DE LAS LÍNEAS

El referente reticular del DCN es la noción estructural del progreso y/o desarrollo. Bajo la luz de esta idea se organiza, planifica, regula y articula el tinglado del DCN. Y algo más al amparo de esta noción se 'ordena´ epistémicamente los contenidos y el sentido de las competencias y capacidades propuestos en este documento. Más adelante veremos como la organización temática de la historia es arrastrada hacia ese referente.

Como mencionamos la constitución de la noción del desarrollo/progreso basado en la entronización del sujeto como amo de la naturaleza, y la felicidad como autorrealización sustentado en el dominio y la riqueza material tiene repercusiones en la construcción de la narrativa o concepción de la historia. En la Ilustración la historia comenzó a verse como lineal e irreversible. Las interpretaciones de Condorcet y Augusto Comte de la historia en estadios fueron las que fueron marcando la idea del progreso social y por lo tanto el adiestramiento y mejoramiento del hombre. Animaron a este propósito ideas pedagógicas en la obras de Rousseau y Kant. Hegel también contribuyó fuertemente al sentido totalizador de la historia: historia universal. Este filósofo pensaba que la razón se proyecta a sí misma en la historia a través de la combinación dialéctica: tesis, antítesis y síntesis. Seguidamente Marx concibe la historia a partir de la lucha de clases o el establecimiento de estadios definitivos por los cuales inexorablemente debía discurrir la historia de la humanidad. El pensamiento liberal de igual forma marca una linealidad con el triunfo de la democracia liberal y la universalización del mercado y el hedonismo digital. Estas diversas interpretaciones historicistas con un denominador común: la linealidad histórica, dieron cuenta de un hombre alejado de la naturaleza (sujeto histórico – objeto), hombre abstracto que debía dibujar su historia. Esta narrativa fue incrustándose y gozando del status de conocimiento objetivo, científico y universal y base del progreso material. La producción de estos conocimientos era ingrediente sustancial para los programas de desarrollo, los otros conocimientos (tradicional y/o local) no sólo eran considerados no pertinentes, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo.

3. LOS FORMATOS UNIVERSALISTAS PARA EXPLICAR EL SENTIDO DE LA VIDA

Detrás de las líneas del DCN y en la racionalidad de los operadores del currículo podemos encontrar diversas posturas que buscan convertirse en la explicación universalista de la historia, así encontramos relatos de corte religioso, marxista y eurocéntrico que tienen fuertes implicancias en la formación gnoseológica y asimilacionista de los estudiantes.

Tomando a Alain de Benoist (2008) nos señala en relación al relato judeo-cristiano el devenir histórico como una línea que une un estado antehistórico (paraíso terrenal, jardín del Eden) a otro posthistórico (instauración del reino de Dios en la tierra). La estructura de este esquema ha sido descrita muchas veces. Hubo un tiempo en que el hombre vivía en cierta armonía con su Creador. Pero un día cometió una falta (el pecado original hereditario), y a raíz de ello fue expulsado del paraíso y entró en la historia, en este “valle de lágrimas”, donde está obligado a “ganarse el pan con el sudor de su frente”. Sin embargo, gracias a esa Buena Nueva que es la venida del Mesías (Jesús en el sistema Cristiano) a la tierra, ahora puede elegir el “buen camino” y conseguir su salvación (individual) para la eternidad. Al fin de los tiempos, tras el Armageddón, los buenos serán definitivamente separados de los malos. El estado posthistórico restituirá el estado ante histórico, y éste será el fin de la historia, la historia volverá a cerrarse, será reabsorbida, como un paréntesis. Este planteamiento forma parte del espíritu del área de educación religiosa en el DCN y tiene repercusiones en la manera como se ordena la historia universal.

Otro relato fuertemente arraigado en los operadores del currículo es la versión marxista de la historia: hubo un tiempo en que el hombre vivía feliz en el comunismo original. Pero un día cometió una falta, descubrió la propiedad privada que trajo consigo la división del trabajo, la apropiación de los medios de producción, la dominación del hombre por el hombre, la aparición de las clases. De esta manera el hombre entró en la historia, una historia caracterizada por el conflicto, las relaciones de poder, etcétera, y cuyo motor esencial es la "lucha de clases". Sin embargo en cierto momento del devenir histórico, la clase más explotada toma conciencia de su condición y a partir de entonces se erige en mesías colectivo de la humanidad. Desde entonces el hombre puede elegir el "buen camino" y contribuir a la más rápida culminación de la lucha emprendida. Al fin de los tiempos, tras la "lucha final", los buenos serán definitivamente separados de los malos. La sociedad sin clases nos hará volver -con la abundancia como propina- a los felices tiempos del comunismo original. Las instituciones perecerán y el Estado resultará ya inútil. Será el fin de la historia (Alain de Benoist 2008)

Ahora veamos el relato universal que proviene básicamente de la estructuración de la historia de la filosofía (tipificada como ciencia universal): Antes del logos griego, las culturas se explicaban el mundo bajo relatos fantasiosos, míticos, premunidos por el miedo ante la naturaleza, estos preconocimientos lo encarcelaban en una ignorancia. Surge el logos el hombre puede explicarse el mundo a partir de argumentos o explicaciones fundadas en la razón, aunque hubo visos de presencia de elementos o variables cósmicas que fragmentaban la esencia del conocimiento (caso de Jenófanes, Parménides y los pitagóricos) y, a esta se denomina Etapa Antigua con dos períodos marcados: culturas antiguas mitológicas y culturas antiguas logocéntricas. Ingresa el Cristianismo y abre la puerta para la Etapa Media y tiene como centro de atención la Teología, el destino de las personas y la preparación de la vida para el destino celestial; entra en crisis esta racionalidad y da lugar al Renacimiento y la Etapa Moderna, estadios marcados por la fe en la ciencia, la tecnología, el culto a la razón y la dominación de la naturaleza a plazos fijos al servicio de la humanidad en otra versión. Comte clasificaría en tres estados teóricos diferentes: a) Teológico o Ficticio: Debe considerarse un estado provisional y preparatorio, b) Metafísico o Abstracto: Es transitorio, constituye una modificación del primero. C) Positivo o Científico: Es el régimen definitivo de la razón humana. El orden por el que se suceden los estados, viene dado por la propia naturaleza del espíritu humano. Esta narrativa en nuestro contexto comparativamente con los otros relatos, tiene una mayor difusión y el discurso liberal se acomoda y concibe una temporalidad uniforme y continua. El tiempo del reloj marca el movimiento de esa temporalidad como una suerte de tiempo-máquina, o mejor, como una máquina que se alimenta del jugo de la vida por la vía de la transformación de la multiplicidad de la actividad humana en cantidades despojadas de toda cualidad. La autonomía respecto al tiempo cíclico de las sociedades agrarias y el tiempo extramundano de las religiones se paga con un alto precio: la soberanía del objeto en la forma de despliegue y dominación del tiempo abstracto (Alain de Benoist 2008)

En estos tres relatos expuestos podemos advertir una fuerte vocación universalista y asimilacionista, bajo estos encuadres debe explicarse todo movimiento histórico y toda narrativa que no encaje en estas explicaciones no tiene sentido. Estas narrativas tienen la capacidad de adaptar, acomodar, organizar, jerarquizar y oficializar el sentido de la historia.

Otro elemento constitutivo o subyacente en estos relatos es el ideal del desarrollo o progreso fuertemente arraigado en sus lógicas. Este elemento en gran medida es la `locomotora´del discurso historicista de estas narrativas y cumple una función desarticuladora de otras formas de sentir la historia.

4. LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO Y LA HISTORIA VIVA

Las repercusiones de la *res cogitans* y la res extensa coronó el separamiento entre el sujeto y el fenómeno histórico, éste último como objeto para ser tratado como entidad susceptible de análisis, clasificación, deducción, inducción etc es decir para ser racionalizado y encajonado a esta esfera. Esta reificación separó además la vida misma. Las factualidades históricas son tratadas a través de categorías y configuradas en una red abstracta de conceptos cuya característica es la coherencia argumentativa de su discurso (red lógica). Junto a ello se siguió alejando con las aportaciones del positivismo atribuyendo como requisito el carácter objetivo y documental de los datos para su procesamiento ulterior. Estos elementos a su vez debían entrar en cualquiera de los moldes del relato universal. De esta manera el reconocimiento de la experiencia histórica debía pasar por los ´calderos´ del método histórico.

Esta manera de concebir la experiencia histórica y sus procedimientos son los ingredientes básicos del DCN, en su trama podemos encontrar una fuerte vocación por desarrollar capacidades para comprender bajo un formato cultural fenómenos históricos, racionalizarlos y encasillarlos a categorías de la tradición kantiana- hegeliana y arrastrarlos a un metarelato universal.

Esta manera de tratar la historia como objeto o pieza de rompecabezas que debe ajustarse al metarelato ha sufrido fuertes colisiones con otras maneras de sentir la vida. Esta concepción ha ingresado en el aula, y su objetivo es generar las condiciones para el aprendizaje de estas categorías y formato; y desde este encuadre debe interpretarse la vida histórica y lo que no entra es subyugado como elemento de segundo orden. La vida misma –que desborda la razón- en nuestro caso el discurrir de la vida andina y amazónica debe acomodarse a estas categorías universalísticamente asumidas. La experiencia nos ha enseñado que la vida es más que la razón ilustrada, y admitir que es necesaria una entrada para la comprensión y la compartición de la historia es reaprender y aprender referentes socio-históricos que se urden en la vida misma. Desde este reencuentro considero que podemos otorgarle un sentido a las vidas en la interacción misma.

5. REPERCUSIONES DE LA REIFICACIÓN DE LA HISTORIA EN EL DCN

A partir de la lectura –detrás de las líneas del DCN- constatamos que el DCN recupera una linealidad histórica una suerte de escatología o fin de la historia. Los contenidos están organizados en esa perspectiva (v,b; la organización temática en etapas históricas, la aceptabilidad implícita de una sociedad de consumo sin opción alguna a dibujar otro tipo de historia). El referente que tracciona o condiciona los contenidos es la noción de progreso y/o de desarrollo , bajo esta lógica se engarza conceptos de historia universal, taxonomías: bárbaro, ciudadano, salvaje, culto, arte, artesanía, ciencia, folklore, saber científico, saber popular, método empírico, método científico, letralidad, oralidad etc.

Ahora, la inclusión de otras racionalidades pueden constituir amenaza (por lo menos en la esfera gnoseológica) para el formato constituido y pueden ser tipificados como malignos (desde la religión), feos (visión estética), inmorales (desde la ética) peligrosos (desde la política). Por todo ello deben ser remitidos al inframundo o en el mejor de los casos considerados como folklore, artesanía, o juguetes.

Otro elemento de la organización temática y procedimental del DCN específicamente en el Área de Ciencias Sociales es su vocación para preparar a consumidores capacitados para comprender la realidad geo-cultural con criterios de aprovechamiento, rentabilidad y dominio individual.

En este marco por ejemplo la metacognición está asociada a la evaluación y eficacia de los procesos cognitivos para aprender en perspectiva del dominio de la realidad social y del otro. La crítica y la reflexión están ajustadas a mejorar los mecanismos de comprensión y aprovechamiento de ventajas económicas. La cultura y la diversidad en función de fuente de placer estético, aprovechamiento económico, u objeto teorético para ensalzar emociones mercantiles. La ética y la axiología para sacralizar el esquema universalista.

Finalmente la perspectiva que busca en la docencia es la preparación para la selección de ¨contenidos históricos¨ con utilidad y que forme parte de un discurso universalista , y la capacidad para articular componentes : historia, espacio geográfico y ciudadanía y aceptar la condición de ciudadanía-engranaje con conciencia de una única historia y sentido del espacio geográfico como fuente de dominio y emporio para la felicidad material.

El DCN nos presenta una historia codificada, esquematizada y con una trayectoria definida, no hay lugar para la construcción de otros mundos. La historia debe ser estudiada e interpretada desde categorías definidas para determinados propósitos.

Esta manera de hacer historia, ¿ayuda a encontrar sentidos a la vida de las personas. La vida misma nos ha enrostrado que la historia no es un objeto estático o inmutable y que debe ser estudiada “desde afuera” a manera de una maquinaria con fórmulas y reglas definidas y tomando neutralidad, objetividad y basarse con datos verificados previamente. Esta manera de hacer historia viene siendo perforada por la realidad, y nos está demostrando que obedece a otro tipo de lógica, no encuentra asidero y peor aún no responde a un movimiento cultural, emocional y político. Las consecuencias de esta manera de hacer historia ha conducido a generar una mentalidad caracterizada por:

Encajar los hechos a una lógica lineal cuyo referente es el “progreso”. En la trama de la historia, no hay lugar para otras dimensiones como la afectividad, intuición, emociones, ritualidad etc, sólo es admisible la “pura racionalidad”. Sólo se trasmite la historia mediante el discurso, otras vías son menoscabadas. La historia adquiere sentido sólo en el intelecto.

Organizar el tiempo en el cual el pasado está muerto, el presente es la acción concreta (está decidido por otros, sólo hay que moverse en un formato) y el futuro es el porvenir: el continium está roto.

Tratar la historia desde la experiencia y los intereses de los otros y aprender sólo en papel y tinta. La escuela sólo es transmisora de lo que está escrito, y no facilitadora de la experiencia

histórica que viven niños, niñas, profesores, padres etc. No hay lugar para hacer historia de lo cotidiano (está categoría está invalidada por lo oficial/científico) para sentir el propio latir de la vida/historia.

Anular la memoria de la colectividad por carecer de validez en el currículo y porque no se acomoda al discurso cientificista, en gran medida distorsiona su coherencia. Este es el criterio tecnológico predominante en muchos centros, este saber es tipificado como pre conocimiento o superstición.

Parametrar cuantitativamente la historia, en muchos casos tiene mayor valía que la experiencia misma. Las famosas líneas del tiempo sólo generan una experiencia distanciadora entre el hombre y la vida misma, en otros casos sólo es un montón de datos registrados en el pasado y con valor nemotécnico. Este recurso pedagógico incide más en el valor del dato en un período dado que el sentido de la vida misma.

6. ALGUNAS APORTACIONES E INTERROGANTES

Estas líneas pretender aportar al debate sobre el sentido de la historia y constituyen ideas debatibles.

La construcción de la historia es integral, rebasa el sentido objetivista, tiene sentido desde la intersubjetividad y desde la perspectiva del sentido de la vida que le confieren las sociedades y comunidades, recupera aspectos como religiosidad, ritualidad, vivencia, emocionalidad etc. Los hechos tiene sentido histórico desde el horizonte de vida, por tanto los que viven esas experiencia son los que establecen las verdades históricas y sus balances. Los criterios no vienen de afuera, las explicaciones no provienen del metarelato universal o de los laboratorios sociales (en la perspectiva del diálogo intercultural pueden ayudar a enriquecer el sentido de la vida pero no a imponer).

La legitimidad histórica se sustenta cuando se educa desde la experiencia histórica, la memoria de la comunidad y cuando sus actores conversan discuten desde su horizonte de vida. La historia tiene sentido a partir del horizonte de vida, los hechos, los recuerdos, el fluir de la vida misma toma vigor. Este horizonte de vida en el mundo andino es la compenetración con la pulsión o actividad del mundo. Ese es su sentido y la historia es la conciencia de ese fluir que trasciende la razón y atrapa al hombre mismo en su integridad conectada a la vida (puente/puentes en el mundo). En esta lógica la historia fragmentada (pasado-presente-futuro), objetivada (hechos cuantificados, verificados/positivos) y direccionada (modernidad/postmodernidad) no tendría lugar en su constitución estructural por responder a referentes disímiles. Esta afirmación nos conduce a lanzar algunas interrogantes: ¿puede establecerse un diálogo intercultural con horizontes de vida con lógica disímil?. No es un asunto de una mera combinación cultural (interculturalidad asimiladora), es necesario un diálogo de horizontes de vida y rescate del hombre como parte del mundo mismo.

La experiencia histórica es más que el discurso, es más que las palabras, éstas no se excluyen, forman parte de la experiencia misma, participan del discurrir, tienen carácter performativo. Las palabras forman parte de la experiencia misma, no busca desbordar ni sacrificar, sólo las alientan. No interesa la abundancia de las palabras, interesa el sentido en

el marco de la experiencia; no interesa la gramática per se, interesa su intensidad criadora. La experiencia histórica discurre en este sentido, la memoria (pasado) no está muerta, nos habla, nos enternece, y las palabras no intentan musealizarla, objetivarla y separarla.

Nos queda escribir la historia desde nuestras perspectivas, desde nuestras lógicas y desde el horizonte de vida. Superar el determinismo histórico y el nihilismo postmoderno es una tarea básica.

La historia, entendida como pluralidad de experiencias y de memorias colectivas, nos conduce a diferenciarnos del tiempo maquina, del tiempo homogéneo, del tiempo instrumental, del tiempo cronómetro, del tiempo valor, nos convoca a vivir un tiempo conforme a un horizonte de vida. Y a desarrollar una conciencia crítica del tiempo subordinado a la lógica del capital.

Bibliografía

Austin, John L. 1982: Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones. Paidós. Barcelona. España.

Benoist de Alain. 2008: La Nueva Derecha sobre el racismo y el antirracismo, las ideologías y la xenofobia. Paidós. España.

Deustua, Alejandro. 1939: La cultura nacional. Lima. UNMSM.

Montoya, Rodrigo. 2005: De la utopía andina al socialismo mágico. INC. Cusco. Perú

Foucault, Michel. 1968: Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores, S.A de C.V Argentina.

Ministerio de Educación Perú. 2007: Diseño Curricular Nacional 2007. Lima.

Moya, Martín. 2008: Las ciencias sociales y la construcción de imaginarios (Apuntes). Taller: Educación intercultural y epistemologías emergentes. Cusco, Noviembre del 2008.

Popper, Karl R. 1945: La sociedad abierta y sus enemigos. Paidós Surcos 20. España.

Rengifo V., Grimaldo. 2003: La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural andina. PRATEC. Gráfica Bellido SRLM. Lima.



Área

Educación por el Arte







Índice

pag. 144

12 El Arte en el Mundo Andino

Jaime Araoz Chacón

pag. 148

13 El Arte y su Transversalidad en la Educación

Alejandro Galindo Yuris



12. EL ARTE EN EL MUNDO ANDINO

Prof. Jaime Araoz Chacón

Maestro Indígena

Durante años he intentado entender, para qué enseñamos arte. Por más vueltas que le doy solo he encontrado pensamientos y lógicas occidentales, como si fuera obligación nuestra conocer el desarrollo artístico de las culturas dominantes. Algunos sostienen que el arte nació en el occidente, por eso es primordial reconocer y agradecerles a ellos por su aporte cultural, porque dicen que aquí no hay arte sino artesanía, folklore, tradiciones y costumbres, creo que eso no es así, pero con solo dar una mirada a nuestro Diseño Curricular Nacional uno se da cuenta que en los contenidos de arte estamos invicibilizados como si nuestra cultura ya no existiera.



A los niños y niñas les encanta pintar, dibujar, cortar, pegar, cantar, bailar, hacer música, interpretar poesías o actuar, en fin toda expresión de diversión y gusto, pero algunos maestros no lo entendemos o quizás no estamos preparados para poder conducir este aprendizaje en la escuela, expresándonos que el área de Educación por el Arte es un relleno en el currículo anual. Algunos docentes lo tomamos como hora libre, otros hacemos tejer, algunos hacen dibujar lo que sea o simplemente cantar, bailar, en actuaciones cívico patrióticas, lo peor otros no hacemos nada o simplemente lo ignoramos.

El arte es un esfuerzo de crear belleza. Es la unión íntima de la armonía y la expresión, mientras tanto la estética es el estudio de la ciencia de lo bello, del arte y las artes; entonces la Educación por el Arte es el medio para explorar, vivencias y expresarse libremente.

Los fundamentos del área de Educación por el Arte en primaria tiene el:

> "… propósito de desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes, generando vivencias desde las formas de expresión artística: la música, las artes plásticas, el teatro y la danza. Busca que todos los alumnos participen, vivencien el arte y se promueva a partir de ello, el desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad, el fortalecimiento de sensibilidad, el disfrute por el arte, el reconocimiento y apreciación de las caracterizas de su propia cultura y de otras, el reconocimiento y construcción de su propia identidad, la afirmación de su personalidad a través de la identificación y expresión de sus gustos, personales, como también el descubrimiento de sus posibilidades y limitaciones."

De ser así entonces, ¿por qué no desarrollamos esta forma de ver el arte, que armonice y que enriquezca nuestra cosmovisión? Los indígenas andinos no pensamos que el arte pueda practicarse en forma individual ni mucho menos que tengamos limitaciones para desarrollar nuestra expresión cultural, mas bien estamos deseosos de conocer y reconocer las diversas manifestaciones artísticas en el transcurso del desarrollo de nuestra civilización hasta antes de la llegada de los colonizadores en que fuimos arrebatados de nuestros derechos, aún así hemos tenido la capacidad de resistir más de quinientos años. Ahora es el momento de compartir nuestro pensamiento, para ser un pueblo intercultural, aunque la interculturalidad es todavía un dialogo de sordos ya que a la hora de iniciar la conversación ellos nos ignoran, entonces quizás es necesario retomar y hacer memoria de incidentes fatales de nuestra cultura. Entonces recordemos que pasó con nuestro *Sapan Qhapaq Inka.*

> "… a la captura de Waskar, a quien una probable mujer de linaje Chupaychu Isabel Pillku Sisa, vio cautivo en la megópolis de Chinchaysuyo, se unió un inédito torrente noticioso pronto a cumplir hasta el Pillkumayo: la increíble noticia de la captura de Ataw Illapa. En quienes no sabían que el líder de Hatun Ayllu había caído rodeado de músicos, danzarines y gente desarmada, surgió un miedo justificado…"

Los invasores sabían la trascendencia y carga ideológica del arte en el Tawantinsuyo, como poder político, religioso social y económico. No pasó mucho tiempo de esta desgracia de Cajamarca, cuando surgió otro movimiento indígena del *Taki Unquy,* como una reacción frente al abuso colonizador y el inicio aniquilador y genocidio de la extirpación de idolatrías dentro del proceso evangelizador por parte de los misioneros europeos, especialmente en contra de los intelectuales armonizadores del Allin *Kawsay*. Pasaron siglos y somos testigos del gran levantamiento de nuestro hermano kuraka Tupak Amaru II, quien fue traicionado por mestizos y curas que le rodeaban, como ensañados con nuestra cultura nos dejaron un testimonio indicándonos claramente cómo destruir la cultura de un pueblo, que está escrito en el bando de la sentencia de condena a muerte de Tupak Amaru y familia; e aquí un extracto copiado del Museo Inka:

> "… por causa del rebelde, mándese que los naturales se deshagan o entreguen a sus corregidores cuantas vestiduras tuvieran como igualmente las pinturas o retratos de sus Inkas, los cuales se borraran indefectiblemente como que no merecen la dignidad de estar pintados en tales sitios."

> "…por causa del rebelde, celaran los mismos corregidores que no se representen en ningún pueblo de sus respectivas provincias comedias u otras funciones públicas de las que suelen usar los indios para memoria de sus hechos antiguos."

> "… por causa del rebelde, prohíbase las trompetas o clarines que usan los indios en sus funciones a las que llaman pututus que son unos caracoles de un sonido extraño y lúgubre."

> "… por causa del rebelde, mando a los naturales que sigan los trajes que los señalan las leyes; se vista de nuestras costumbres españolas y hablar la lengua castellana, bajo las penas más rigurosas y justas contra los desobedientes." Noviembre 1781.

Esta sentencia de muerte de nuestro gran kuraka nos hace reflexionar del miedo y el recelo que nos han tenido los colonizadores hacia nuestra capacidad expresiva de un arte distinto a los cánones preestablecidos. Pero parece que esta sentencia fuera de ayer, porque cada día que transcurre nos estamos muriendo negando lo que es el pensamiento, el sentimiento de nuestros pueblos; es como si seguiríamos cumpliendo al pie de la letra cada sentencia del Bando, puesto que cada uno de nosotros en algún momento o generalmente nos alejamos cada día de nuestra cultura, negando nuestra identidad, parece que hemos perdido el sentido de la vida, aculturándonos, alienándonos, queriendo parecernos al otro.

Yo pienso mas bien que el arte andino es el armonizador maravilloso del *Allin Kawsay* y para ello permanentemente lo criamos en plena conversación con la naturaleza y nuestras deidades, ya sean en ceremonias del *haywarikuy, ch'allas* o *t'inkaykuy,* en grandes encuentros para hacer el *tinkuy, watunakuy* o *rimanakuy*, espacios para disfrutar las qhashwas, atipanakuy, suyunchanakuy o quizás en momentos de desgracia y de dolor, pero todos estamos juntos, nadie está solo.

Estando todo el ayllu en orden y armonía conversamos con nuestros *Apus*, *Awkis*, la Pacha Mama y demás Deidades mediante la música, el canto, el matiz de los pallay, las formas de las piedras, el sentido de la arcilla, el en que momento y a quien las deidades brinde el metal precioso, las formas de los surcos que de acuerdo a las señales que tomará en cada *chakra* y las casitas que construimos para estar felices en el *Kay pacha*, toda esta riqueza de vida en armonía del *Allin Kawsay* es un repertorio permanente para dinamizar nuestra convivencia; en todo caso es responsabilidad nuestra conservarlo y fortalecerlo para compartir con el mundo. Para ello hay que saber tener oído para disfrutar las melodías que nos brindan las sirenas o los *Awkis*, tener ojo para saber interpretar el lenguaje estético de cada *ayllu* en su ropa, el lenguaje del color, la iconografía e iconología que nos muestra en cada diseño heredado de generación en generación, mejor si uno tiene mano para ayudar a armonizar en cada actividad productiva y disfrutar de cada una de ellas como: saber escoger semillas, realizar ceremonias rituales, interpretar un instrumento musical, modelar la arcilla, pintar cerámica, matizar el *pallay* en cada *away*, confeccionar cada ropa desde bebés hasta ancianos, cocinar las ricas comidas, construir nuestros juguetes y jugar con ellos, escuchar extraordinarios relatos de nuestros sabios, o si nos ubicamos en la actualidad, manejar correctamente la tecnología con el propósito de enriquecer nuestra sabiduría. Felizmente nuestros sabios están presentes en cada corazón de nuestros *ayllus* resguardando estos conocimientos, ocultos bajo el nombre de analfabetos o ignorantes en extrema pobreza.

Es ahí donde quería llegar, como los maestros y maestras estamos preparados para asumir esta responsabilidad tan inmensa de seguir criando esta expresión cultural como armonizador del Allin *Kawsay*, que nuestros niños y niñas tengan el sentido de percibir la vida, que sean capaces de volver a conversar con la naturaleza, con nuestras deidades y a su vez con otras culturas para construir un *k'apaq Kawsay o Qhapaq Kawsay.*

Para percibir toda esta riqueza cultural quizás no haya metodologías pedagógicas modernas que nos de una receta como aplicarlos, pero si que cada uno de los herederos de nuestra cultura resuelve su problema de identidad cultural, autodeterminándose y reconociéndose como uno de los herederos de la cultura del Tawantinsuyo sea Quechua, Aymara o Amazónico.

Entonces es suficiente para que empecemos a criar y brindarle espacios pertinentes para que el Allin *Kawsay* florezca. No nos olvidemos que el Cusco es patrimonio cultural del mundo declarado por la UNESCO, esta declaración no es solo a sus restos arqueológicos sino también a su cultura viva que somos nosotros; Machupicchu es maravilla del mundo, pero esta maravilla ha sido construida hablando el runasimi, aymara y lenguas amazónicas.

Entonces somos runas que hacemos arte y criamos el arte de vivir bien, que venimos resistiendo centenares de años y que no nos desaparecerán, más bien somos capaces de demostrar al mundo que podemos construir otras maravillas en bien de la humanidad. Hermanos, hay mucho que hacer.

Quiero terminar compartiendo el canto de los Ayarachis de la comunidad de Waylla Waylla del distrito de Livitaca –Chumbivilcas, que el tayta Fernán Molina conversa permanentemente, canto fúnebre inkano y con presencia fuerte en memoria de la muerte de nuestro Kuraka Tupak Amaru II, recopilado en 1949:

AWQAY YANA

Wichay phawaq kuntur

Sut'inta willaykuway

ancha munasqay urpis

chinkaripunman karqan

sapaycha waqayushasaq

sapaycha llakiyushasaq

Añay

Traducción: ENEMIGO NEGRO

Cóndor que vuelas alto,

avísame la verdad,

la torcasa que mas quiero,

dice ha podido desaparecer,

yo estaré llorando solo,

yo estaré sufriendo solo.

13. EL ARTE Y SU TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Alejandro Galindo Yuris

Warmayllu



EL ARTE en la educación cumple un rol transversal en la formación integral del educando. No hay materia académica que puede prescindir de las bondades formativas que directamente contribuyen a la valoración cultural, exploración de todo cuanto tenemos, investigación vivencial y con ello afinamos nuestros percepciones y sentidos.

Históricamente todos sabemos que la educación por el arte en la escuela, es una actividad de relleno; el maestro no puede desarrollarla con facilidad como otras áreas que tienen información bibliográfica. Ocurre que tenemos un currículo oficial que no responde a las expectativas y necesidades del maestro y los niños. Esta diseñada por especialistas para formar expertos, esta orientada a la individualidad, al desarrollo de las técnicas, tiene un sentido comercial; es mecánico y su interés primordial es el estudio de la estética, (la belleza externa). Con esta mirada no es nada atractiva ni para el docente, ni para el estudiante. Allí radica el problema. En condición de profesor uno se siente impotente, de no poder enseñar tantas materias en uno solo; a eso se le suma la mínima frecuencia de horas semanales destinadas. Hay una suerte de abandono.

En los diez ultimo años se puede decir que hay intentos de tomar un diseño curricular que en el contenido integra terminologías como pluriculturalidad, interculturalidad, identidad, y generaliza la variedad de manifestaciones artístico culturales locales como la música el tejido, la cerámica, las danzas los rituales como una fachada de tolerancia, pero sin embargo sabemos que el DCN en su forma y contenido sigue obedeciendo a la percepción occidental. Este hecho ha generado y sigue generando en la educación peruana una gradual pérdida de identidad y poco interés por aprender y afirmar sus propias raíces. Se agrega a este hecho las definiciones teóricas, no hay guías metodológicas que orienten la aplicación del arte en la escuela de manera agradable y que llame el interés de los educandos.

Teniendo en cuenta esta realidad, WARMAYLLU emprende, una propuesta que tenga un enfoque intercultural, participativo, con la contribución de docentes, estudiantes artistas locales, académicos, educadores por el arte, sabios de la comunidad, permitiendo la integración de los procesos y capacidades que se desarrollan a través de la práctica en la escuela.

1. EL ARTE EN EL PERÚ

Gracias a su variedad de ecosistemas y procesos históricos, se han desarrollado diferentes culturas, cada una con peculiares formas de ver el mundo y percibir el arte en su vida cotidiana.

Somos conscientes de que somos herederos de una cultura milenaria basada en la diversidad donde existen diferentes formas de percibir el arte en los Andes y la ciudad, especialmente en Lima, Sabemos que la terminología Arte no es de aquí, tenemos que entenderlo desde nuestra propia cosmovisión, como la crianza de la chacra, los hijos, las ritualidades, tejer, hacer los ceramios, pescar, cocinar, danzar, obedeciendo a un calendario agro-festivo

comunal en su momento y tiempo para vivir bien, armonizándonos entre la naturaleza las deidades el hombre y el cosmos en el marco del respeto cariñoso.

Hacer arte desde esta diversidad implica entonces, admitir que no hay una sola manera de entenderlo, expresarlo y vivirlo. Arguedas señala "que el arte es aquel en que se reconoce y se siente en todo el alma y la sensibilidad de un pueblo". Esta sensibilidad del arte local debe ser llevada a la escuela con la finalidad de que el aprendizaje sea más placentero, con la ayuda directa de los artistas locales, quienes guardan un conocimiento y una sabiduría oral y práctica.

2. LA EDUCACION POR EL ARTE Y SU ENFOQUE INTERCULTURAL

El arte cumple un rol comunicador por ende, es un lenguaje universal que no requiere parámetros normas o idiomas que viabilicen su entendimiento. Es la expresión esencial propia, íntima y significativa de un pueblo o de una persona, que mediante diversos lenguajes, nos revelan ideas, historias, percepciones, sentimientos y emociones que contribuyen a las actitudes interculturales de respeto y cariño, el inter-aprendizaje y el enriquecimiento de nuestra vida cotidiana. Así mismo el arte nos invita a conocer e interactuar con otras culturas, a partir de allí crecer como seres humanos. El arte en la escuela debe tomar en cuenta los siguientes aspectos inherentes a la vivencia y expresión.

- El arte como memoria colectiva.
- Transmite generacionalmente, procesos, secretos, y simbología de un imaginario colectivo.
- El arte como saber.
- Las manifestaciones artístico culturales van mas allá de las expresiones, su práctica requiere de saberes innatos de la mano, los sentidos; de la sabiduría de los animales y simbologías del cosmos.
- El arte y su utilidad.
- La práctica y la vivencia forma parte de la vida diaria, su fin es utilitaria, y tiene un sentido de conservar y preservar el medio ambiente.
- El arte como ritualidad.
- Todo acto realizado por el hombre arraigado a la tradición, es ritual, está basado en la conversación entre los seres humanos, las deidades y la naturaleza.
- El arte como patrimonio.
- Existe una conexión histórica entre el legado de nuestros antepasados y la práctica de las manifestaciones culturales de la actualidad.
- El arte como roles y complementariedad.
- Esta íntimamente relacionado a la distribución de roles entre hombres y mujeres y la complementariedad de ambos géneros.
- El arte y la creación colectiva.
- Forman parte de expresiones y saberes de un colectivo, no se reduce a la creación de un individuo.
- El arte, fusión y migración.

- En todo espacio percibimos fusión e influencia, las expresiones artístico culturales caminan, a través de los emigrantes, en un momento se hace propio cuando se recrea y tiene su peculiaridad.
- El arte y la economía.

El arte en nuestra cultura nunca ha tenido un fin netamente económico, en estos tiempos se ha integrado a la demanda y las necesidades económicas y se hace como una manera de complementar las demandas, de allí se derivan sus posibilidades y aportes a las propuestas locales, regionales y nacionales,

En Andahuaylas podemos indicar que se esta trabajando una experiencia que parte de la investigación del arte local, primeramente hay necesidad de hacer un inventario de las expresiones artísticas, como también de los artistas de la localidad, teniendo esta información, priorizamos qué actividades desarrollamos a través de proyectos que integren necesidades comunes de los niños.

Los niños empieza a indagar a los padres abuelos y sabios, el proceso de la actividad. Ello nos permite formular varias interrogantes de ¿cómo, cuando y para qué se hace una actividad? ¿Cómo hacemos un aprovechamiento pedagógico en todas las áreas? ¿Cómo hacemos la diversificación curricular? ¿Cómo hacemos que el niño a partir de esta experiencia vivida pueda mejorar su oralidad? ¿Cómo mejora su escritura sobre una vivencia que conoce? y ¿cómo también hacer que la escuela sea un puente que permita enseñar y aprender?

El proyecto *Tejido*, desarrollado en una I.E. de Andahuaylas nos ha hecho ver que para completar todo el proceso del tejido se ha encontrado hasta 12 momentos, desde la primera actividad que se hace como el trasquilado para la obtención de la lana, los rituales y la cosmovisión del corte, el momento, luego el lavado, las maneras, el uso de detergentes naturales, el trabajo de la preparación de la lana para ser hilado, los elementos que se usan, las técnicas, la cosmovisión del primer ovillo del niño que se inicia en el hilado se arroja al torrente del rió por la madre para que la *mama cocha* le dé su sabiduría a cambio de esta ofrenda. También seguimos explorando las diferentes maneras de teñir con plantas naturales, como hacemos el urdido, el "*allwiy*" para luego hacer el tejido, impregnando una serie de simbologías gráficas que son abstraídas por el corazón y puestas en los tejidos como escribiendo la historia de nuestro pueblo.

La mirada occidental, no percibe esta riqueza de aprovechamiento del proceso, lo que le interesa es el producto y su valor cuantitativo. Así podemos enumerar una serie de actividades que fortalecen la autoestima, la dignidad de hacer bien y con cariño. El mundo occidental nos ha hecho creer que para el desarrollo de las capacidades intelectuales, solo necesitamos las matemáticas y la comunicación integral. Esta mirada se ha convertido como el fantasma de la educación, siendo temida por la mayoría de los niños en su aprendizaje. Craso error, cuando para las matemáticas solo necesitamos aplicar un poco de criterio y no hay nada que inventar, el arte nos da un sin fin de posibilidades de crear recrear, inventar sin limite de tal manera el niño se sienta fortalecido con sus potencialidades. En la escuela son muy pocos momentos en que el niño utiliza varios de sus sentidos de manera coordinada, solo esta practica se efectiviza en un taller de expresión artística. Ejemplo: cuando pintamos, las manos, la mente la vista trabajan de manera simultánea y eso fortalece la capacidad de concentración.



Área Educación Religiosa





Índice

pag. 152

14 Construyendo Caminos de Interculturalidad desde la Religión

Hipólito Peralta Ccama

pag. 164

15 Acerca de la Religiosidad Andina

Víctor Laime Mantilla

14. CONSTRUYENDO CAMINOS DE INTERCULTURALIDAD DESDE LA RELIGIÓN

Mañanan ñawpaq hinachu kanki,
wayqiy kachkaspa "hermano " nipuwanki"
chayllamanta sunquy k'irisqa tiyani
[ya no eres como antes, siendo mi hermano,
me dices "hermano" por eso vivo con mi corazón herido].
Hipólito Peralta Ccama. Cusco, Noviembre de 2008

1. INTRODUCCIÓN



La religión, este aspecto que los humanos sentimos y practicamos de diferentes maneras, no es un contenido que se haya discutido para incorporarlo en la enseñanza escolarizada, como si se ha realizado con otras áreas, porque los que tienen el deber de elaborar estos documentos no toman en cuenta que el Perú no es un estado - nación homogéneo, sino que es un estado con una multiplicidad de nacionalidades que reclaman reconocimiento por el derecho que les asiste. Pero al final de cuentas no creo que el peligro sea la no visibilización de esta diversidad cultural de nuestro país, por este grupo que "tiene el poder", lo que siento más peligroso es que nosotros que somos mucho más en número que ese grupo aceptamos que se nos diga qué y cómo tenemos que vivir, aunque la razón nos ampare porque todos tenemos derecho al respeto a las manifestaciones de nuestra cultura, no podemos hacer frente a esta situación para hacernos escuchar, para decir que el mundo no es de un solo color.

En esa intención es que el presente trabajo pretende provocar en las personas que tenemos la responsabilidad moral de poner en la mesa de discusión estos temas, comenzar a actuar y dejar las discusiones de nunca acabar, tal como nos enseñan nuestros sabios indigenas, *"imapis mana chaninpi hina kaqtinqa, yuyayninchispi chaninchaspan sunqunchista tApuyuna makinchisninta yuyay lluqsimunanpaq"*, (cuando observemos que algo no anda bien tenemos que razonar y juzgar para que le preguntemos a nuestro corazón y para que nuestro pensamiento salga por nuestras manos).

Por lo tanto, creo que es necesario actuar en esta dimensión del actuar y no solo del discutir, para lo cual presento algunos elementos: como recordar que no hay una sola religión en el mundo, entre ellas también hay una cantidad de religiones de los pueblos originarios, en este punto *Apu*ntaré algunos aspectos específicos de la religión originaria andina. Para tener una aproximación a esta expresión de fe en relación a la religión "oficial" de nuestro país, al final presentamos, como digo "tímidamente", una propuesta de matriz de contenidos diversificados para la educación religiosa en secundaria.

2. LAS RELIGIONES EN EL MUNDO

Es interesante ver como la cantidad de religiones en el mundo desmiente a las personas que pretenden convencernos de que hay oscuridad cuando el sol ésta en su mayor brillo, puesto que:

No hay una religión perfecta, ni verdadera ni universal. Sostener, ahora, lo contrario equivaldría a una grave insuficiencia de orden cognitivo y moral y, sobre todo, de falta de información; amen de falta de respeto a los Derechos Humanos (…pp324:2000).

El espacio de nuestra práctica religiosa es necesariamente controversial por el mismo hecho de que las concepciones del hombre y sobre todo su práctica o entendimiento de su práctica religiosa son vastos, precisamente porque no hay una sola religión.

Para abordar este tema refresquemos el concepto de religión que se maneja de manera general:

> La religión es un elemento de la actividad humana que suele componerse de creencias y prácticas sobre cuestiones de tipo existencial, moral y sobrenatural. Se habla de “religiones” para hacer referencia a formas específicas de manifestación del fenómeno religioso, compartidas por los diferentes grupos humanos. Hay religiones que están organizadas de formas más o menos rígidas, mientras que otras carecen de estructura formal y están integradas en las tradiciones culturales de la sociedad o etnia en la que se practican. El término hace referencia tanto a las creencias y prácticas personales como a ritos y enseñanzas colectivas. (Wikipedia 2008).

Este concepto nos parece más completo respecto a otros conceptos y nos da pie para hacer algunas reflexiones necesarias para tener menos espacios de desencuentro entre los feligreses de las diferentes confesiones religiosas. A propósito de las religiones ¿Cuántas más de las que conocemos existen?

El siguiente cuadro nos permite tener una aproximación al número de religiones registradas por Wikipedia, la enciclopedia libre.htm de la cual tomamos los datos para presentarlos en la siguiente tabla.

N°	RELIGIONES	N°	RELIGIONES
1	Cristianismo: 2000 millones	6	Religión tradicional china: 394 millones (Nota: no obstante está religión está ampliamente relacionada con el budismo y algunas veces se la clasifica indistintamente).
2	Islam: 1500 millones	7	Religiones indígenas: 300 millones
3	Secularismo/agnosticismo/ateísmo: 1100 millones	8	Religiones afroamericanas: 100 millones
4	Hinduismo: 900 millones	9	Sijismo: 23 millones
5	Budismo: Entre los 169 millones y los 230 millones	10	Mormonismo 20 millones

Nº	RELIGIONES	Nº	RELIGIONES
11	Juche: 19 millones	17	Caodaísmo: 4 millones
12	Espiritismo: 15 millones	18	Tenrikyo: 2 millones
13	Judaísmo: 14 millones	19	Neopaganismo: 1 millón
14	Baha'i: 7 millones	20	Unitario-universalismo: 0,8 millones
15	Jainismo: 4 millones	21	Rastafarianismo: 0,6 millones
16	Shintoísmo: 4 millones (nota, se refiere a los seguidores sintoístas puros, que no siguen ninguna otra religión)	22	Mandeísmo: 0,4 millones

La religión Shintoísmo cuyos miembros se dice que son 4 millones, que además, solamente practican esta única religión nos permite reflexionar con respecto a las demás religiones por ejemplo en el rubro de religión cristiana sabemos por experiencia que estas personas que profesan estas religiones "oficiales" en algunos países latinoamericanos no está exenta de personas que también practican otras formas de religión como los machis, tewalas, *paqus*, yatiris, que han logrado un sincretismo entre lo cristiano y su religión ancestral. Y es precisamente en lo que pienso centrar nuestra reflexión, en torno a las religiones oficiales y las religiones "naturales" como se denomina a los espacios religiosos de los pueblos originarios, de ahí que recuerdo una discusión de un pastor evangélico con un sabio indígena:

- ¿Por qué siguen practicando vuestras supersticiones tan equivocadas y no asumen en su totalidad nuestra religión que es la única y verdadera?

No es superstición - dijo el sabio, es también nuestra religión.

El pastor respondió:

-Claro, claro,.. es una religión natural.

A lo que el sabio respondió con mucha calma:

-Eso espero, que nuestra religión sea natural, porque quien sabe que la suya sea desnaturalizada.

La influencia de la nueva re-evangelización puesta en marcha por algunas confesiones religiosas como las evangélicas imponen la forma de referirse entre sus feligreses a la palabra hermano, en estos espacios es que la palabra "hermano" toma connotaciones controversiales como por ejemplo es el caso del que citamos a inicio de este texto:

> *Mañanan ñawpaq hinachu kanki, wayqiy kachkaspa "hermano" "nipuwanki" chayllamanta sunquy k'irisqa tiyani* [ya no eres como antes, siendo mi hermano, me dices "hermano" por eso vivo con mi corazón herido].

Lo que se puede entender de esta apreciación es que las personas que niegan su religión y pasan a formar parte de los grupos de pastores, para diferenciarse de los demás se denominan "hermanos" que en quechua es wayqiy, aunque el significado sea el mismo en cada idioma esta palabra sirve para marcar pertenencia religiosa, con el añadido de que los hermanos creen que su religión es la única y verdadera, despreciando y criticando a los de su propio ayllu la práctica que ellos mismos antes de "convertirse" profesaban.

Las personas que no pertenecen a nuestro espacio originario por voluntad o asimilación, se refieren con frecuencia, para nombrar los espacios religiosos de las comunidades indígenas; con palabras como, supersticiones, creencias, prácticas chamánicas incluso como brujerías Nosotros en este texto las llamaremos religiones indígenas, precisamente ese es el punto que trataremos a continuación.

3. RELIGIONES DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

A continuación presento una forma de clasificación realizada por algunos estudiosos que han taxonomizado a las religiones indígenas.

Indígenas: religiones practicadas por grupos y sociedades tribales y clánicas de todo el mundo. Tribales de África, América, Asia, Oceanía y Europa: lapones, esquimales, aborígenes, maoríes, shinto japoneses, son de carácter mágico, chamánico y animista.

- Animismo.
- Brujería.
- Chamanismo.
- Fetichismo.
- Totemismo.
- Australianas: practicadas por los aborígenes de Australia, suelen usar la interpretación de sueños.
- Americanas: realizan un culto a la naturaleza y pueden utilizar plantas y elementos psicoactivos como el peyote.
- Andinas: recogen elementos de la mitología inca y de otras prácticas antiguas, realizando un sincretismo chamanista.
- Mexicanas: recogen elementos de la mitología azteca y maya realizando un sincretismo chamanista.
- Africanas: agrupan multitud de creencias transmitidas oralmente.
- Yoruba (yorubá): de ella se derivan multitud de sincretismos en toda América.
- Vudú: originada en África Occidental y asentada en el Caribe y sur de EE. UU.
- Santería: originada desde un sincretismo entre el animismo y las creencias cristianas.
- Candomblé: de origen totémico, es un sincretismo de religiones afrobrasileñas.
- Kimbanda: originada en Brasil por el sincretismo del cristianismo con religiones africanas y creencias cristianas.
- Umbanda: originada desde un sincretismo entre candomblé, el kardecismo espiritualista y las creencias cristianas.

- Asia: que incluyen los cultos animistas y chamánicos de:
- Bön: religión tradicional de Tíbet.
- Chamanismo extendido por toda Asia en poblaciones tribales.
- Chondogyo de Corea.
- La religión tradicional china. (Wikipedia 2008)

Tal como podemos apreciar en este esquema, se nota claramente que los estudiosos occidentales no parten desde una perspectiva ética al formular esta taxonomía porque consideran a las prácticas diferentes a las suyas como de menor categoría, porque su mirada ética sobre estas manifestaciones da la sensación de que solamente las religiones de las culturas dominantes parecen ser “superiores”, como dice Oswaldo Martínez: a los indígenas nos dicen que no tenemos religión sino supersticiones, quizás por esta razón a las personas que realizan este religamiento con sus deidades no las consideran en el nivel sacerdotal sino solo chamánico entendido este como: (Del fr. chaman, y éste del tungús šaman). m. Hechicero al que se supone dotado de poderes sobrenaturales para sanar a los enfermos, adivinar, invocar a los espíritus, etc. (Microsoft® Encarta® 2008)

Aunque éste sea el concepto de chamanismo en el ideario social éste tiene una connotación peyorativa. También en el esquema que vimos se puede observar que todas las religiones de pueblos indígenas en este contacto de culturas han originado un sincretismo religioso.

Estos son algunos elementos que creo necesario recordar para abordar el tema que nos convoca. Con estos antecedentes demos una mirada a la forma de relación espiritual entre el hombre del Ande y sus deidades.

4. RITUALIDAD EN LA VISIÓN ANDINA

Tenemos conocimiento que en la sociedad de nuestros antepasados las celebraciones y los lugares sagrados eran innumerables, solamente en el espacio de lo que hoy es la ciudad del Cusco en 1617 había seiscientos tres adoratorios principales que en quechua se les conoce como “*Wakas*” algunos sabios originarios sostienen que “*Waka*” deriva de la palabra “*wakha*” que es la raíz verbal de llamar, convocar, precisamente. Estos espacios estaban diseñados para tener una interacción con las deidades, para convocarlas, para conversar con ellas en las diferentes fiestas o “*raymikuna*” que tenían nuestros ancestros. Valcárcel manifiesta lo siguiente:

> La primera fiesta y más principal de todas era la que llamaban *Khapaq raymi*, que se hacia el primer mes del año que era diciembre, (….) Se ponían las tres estatuas del sol y las tres del trueno, padre y hermano que decían que tenía el sol y el trueno.
>
> La fiesta del segundo mes llamado *kamay* en la que hacían diversos sacrificios y echaban cenizas por un arroyo abajo, ese mes es enero.
>
> Al tercer mes y fiesta de él le llamaban *Hatun puquy* en que se sacrificaban paquchas, este era el mes de febrero.
>
> El cuarto mes y fiesta se llamaba Pacha puquy en ese mes se ofrecían cien *paquchas* negras.

> El quinto mes se llamaba *atiwakia*, en que se pintaba a las paquchas con tierra roja, ese mes era en el mes de abril.
>
> El sexto mes le llamaban *hatun khuski aymuray*, que corresponde a mayo, también se sacrificaban alpacas y *paquchas*. Este mes correspondía al mes de mayo.
>
> El séptimo mes se llamaba *awqay khuski, intiraymi*, que era la fiesta del sol esto correspondía al mes de junio.
>
> El octavo mes se llamaba *ch'awa warkis* en el que se quemaban otras alpacas de color de la vizcacha este era el mes de julio.
>
> El noveno mes se llamaba *Yupanki*. En el cual se sacrificaban cuyes para que el clima sea favorable, corresponde al mes de agosto,
>
> El décimo mes se llamaba *Quya raymi* en el cual se quemaban auquénidos y se hacia la fiesta *Situwa* corresponde al mes de setiembre.
>
> El undécimo mes se llamaba *hama raymi puchaykis* se sacrificaban auquénidos y otros no se les daba de comer para que con sus gritos atrajeran la lluvia. Este mes corresponde a octubre.
>
> El último mes se llamaba *ayamarqa*, se hacia la fiesta *raymi kantaraykis* en este mes los muchachos se hacían orejones, corresponde al mes de noviembre.

Este solo es el estudio de Valcárcel ya que también hay estudios similares de cronistas que ya no los consideramos porque estos datos solamente tienen el propósito de demostrar algunos aspectos, por ejemplo que las diferentes meses estaban marcados con ceremonias por otro lado que la forma de concepción del tiempo estaba más bien ligada a las diferentes actividades y el tiempo era lo que determinaba la actividad. También queremos hacer notar que, algunas de estas actividades se siguen practicando hasta el día de hoy con algunas variaciones propias del paso del tiempo pero que en esencia no ha cambiado de propósito que es el de consagrar cada espacio cada actividad, es justamente este aspecto el que tocaremos en el siguiente punto.

Aún con todo lo realizado por los extirpadores de idolatrías de antaño y los actuales, algunos inclusive docentes que trabajan en las diferentes comunidades campesinas, léase como culturas originarias o indígenas, no han logrado extinguir toda la cultura sino que por el contrario vemos que muchas de esas manifestaciones culturales que se creían extirpadas "gozan de buena salud". El Concilio Limense en 1551 prohibía la colocación de ofrendas sobre las tumbas, a pesar de ello, esta práctica sigue vigente en la actualidad; al igual que el anqusu, ceremonia en honor de los *Apus* era penado se sigue practicando actualmente no sólo en las comunidades originarias sino también en los espacios citadinos.

La ceremonia de nuestros abuelos andinos tiene una amplia gama de presentaciones siendo incluso una factura que distingue y caracteriza a los diferentes pueblos. Para este trabajo voy a intentar graficar cómo es un anqusu, lo que comúnmente conocemos como pago, este término será tratado líneas abajo.

En la colonia se condenaba a los que hacían rituales indígenas bajo el cargo de estar haciendo "pago" este término no hacer referencia al aspecto comercial sino que viene del latín

“paganismo” que en la mirada de la Santa Inquisición es “culto a Satanás”. Esta forma de nominar este espacio de ritualidad andina como “pago”, “pag*Apu*” tiene su nombre propio, “*anqusu*” esta palabra determina su verdadera dimensión de espiritualidad ya que esta encierra todos las demás acciones, como, *t’inkay, ch’uyay, samay, phukuy*. De ahí que pienso que deberíamos llamarlo de esta manera en la intención de descolonizar nuestro pensamiento.

En cuanto a los espacios “públicos” para la realización de nuestra expresión de fe, nuestro contacto con los *Apus*, la pachamama y con todas nuestras deidades, han sido ocupados, cuando no prohibidos, de tal manera que en las entradas a nuestros templos el INC ha colocado carteles donde advierte: “prohibido hacer practicas chamánicas”. Este parece ser el neo extirpador de idolatrías, a pesar que esta institución debe velar por la salvaguarda de estos espacios y expresiones culturales, pero parece que le importan más los repositorios arqueológicos y no tienen la menor idea de resguardar también a las personas que estamos vivas con todas nuestras manifestaciones ancestrales. A partir de esto, muchos nos preguntamos por qué se nos impide seguir utilizando nuestras *Wakas* para nuestro culto religioso. ¿Tendrá algo que ver que la directora nacional del INC la señora Bákula sea miembro del Opus Dei? Aún y muy a pesar de que hemos sido desterrados de nuestros propios espacios, la práctica continúa y a juzgar por lo que se aprecia, hay más personas que se acercan en la práctica a esta forma de fe.

El sincretismo religioso: “Los españoles pensaron hacer desaparecer nuestra religión… pero no fue así… Actualmente nuestra religión y *Wakas* están con nosotros: Catedral por fuera nuestra *Waka* por dentro” 1998: (Mariano Inquillay Pachacuteq)

Así como la catedral del Cusco, otros templos y lugares que son considerados como museos guardan las illas, los espacios sagrados al que muchas personas siguen acudiendo para encontrarse con sus *Apus*. Se sabe que hasta no hace poco, en la fiesta del “Corpus Christi” los *paqus*, que serian los descendientes de los sacerdotes incas, realizaban sus rituales para que la reunión de los diferentes deíficos que participan en esta fiesta traigan buenas noticias y lleguen a buen acuerdo, ya que como dicen los viejos que participan años en la procesión cada uno de estos santos representa a un *Apu*. (Comunicación personal del historiador Germán Cesenaro 2008).

Esta práctica que se hacia en las *Wakas* como es el lugar donde ahora esta la Catedral de Cusco, se siguen realizando en las diferentes comunidades del ande y en los últimos años ha llegado con fuerza a la ciudad de manera visible en el mes de agosto donde se siente que la “pachamama está viva”. Para la mayoría de los que practicamos este ritual no es nada más que nuestra relación con nuestra madre tierra nuestro cariño por todo lo que nos da. Es una relación de sentimientos, pero para otras personas que quieren explicar desde otra mirada este espacio es:

> Nada mas semejante a un físico cuántico en su laboratorio preparando la mesa, colocando los ingredientes, calibrando los instrumentos de medición, ora para observar la función ora para observar la función partícula (…) conduciendo la ceremonia de la comunidad.(Medina:2000)

En la intención de hacer conocer qué se hace en cada uno de estos actos rituales, voy a describir brevemente la secuencia de un anqusu, aclarando que este ritual varía en algunos aspectos de acuerdo a la petición que se hace y de acuerdo a cada pueblo, incluso a cada ayllu.

Para hacer esta ceremonia antes se salía antes de la salida del sol a recoger los elementos necesarios para hacer esta ritual, lanas, algunas yerbas como la quya, wira wira, caracoles pequeños, plumas, taco, un tipo de arcilla rojiza, y de la casa algunas semillas, y otros elementos que seria largo enumerar. En la actualidad se puede comprar ya "preparado" en las tiendas especializadas que ofrecen estos productos y otras más de acuerdo a la necesidad del comprador. Con todos estos elementos el paqu o la persona indicada ofrece la ceremonia he podido intentar ver estos momentos:

1º MOMENTO:

- Llamamos a la fuente de inicio de la vida INKAQ PARARINAN HATUN QUCHA

2º MOMENTO

- Invocamos la presencia de ILLA TEQSI WIRAQUCHA PACHAKAMACHIQ y a los *Apus* tutelares de nuestra zona

3º MOMENTO

- A la llegada de los "invitados" todos compartimos nuestros *k'intus* y nuestras bebidas, compartimos con ellos.

4º MOMENTO

- Servimos "la comida" les ofrendamos a nuestros "invitados" nuestros productos, les hacemos comer y comemos con ellos

5º MOMENTO

- WIPHA, que nuestros ruegos y peticiones sean escuchados, despedimos a nuestros invitados a los diferentes *Apus* que compartieron con nosotros nuestros deseos, ruegos, peticiones y/o proyectos.

6º MOMENTO

- SAMINCHASQA, recibimos la bendición y se realiza el holocausto. Se quema el anqusu. El abrazo de los hermanos y hermanas Todos se desean "SUMAQ WATA KACHUN"

Esta práctica puede tener algunas variaciones pero ésta parece ser la presentación general, cada una de las personas de las comunidades originarias conoce estos aspectos y en cada momento de su vida siempre están haciendo su *Ch'alla* (asperjar), aún sin estar en un acto ritual basta que tenga que beber o que comer siempre se hace el *phukurisqa*, (el soplado) de las comidas para que llegue a los *Apus* y a las personas que queremos y que no están en ese momento con nosotros para que "reciban la comida a la distancia".

Esta forma de práctica no es tolerada, ni mucho menos respetada por algunas personas y debo decirlo con preocupación, tampoco por el sector de docentes, pero es aún peor si estos pertenecen a una confesión religiosa distinta a la católica. Hace poco tiempo estuve en visita de rutina en una escuela rural cerca a un *Apu*. Los niños corrieron muy alegres a escarbar las *huatias* uno de ellos que parecía ser el líder comenzó a limpiar la tierra fina que cubría las papas asadas, mientras las sacaba estaban evaporando, se notaba que estaban muy calientes por el gesto del niño; éste levantó las manos con las primeras *huatias* y las "sopló" con mucha reverencia a los cuatro suyos nombrando por cada uno de estos el nombre de un *Apu*. Ni bien le vio, el docente les gritó para que todos retornaran al aula, yo me demoré a propósito para no entrar con ellos. En el salón el docente les increpó, les recordó que cómo era posible que a pesar de que él les estaba educando para que sean civilizados y que dejen de hacer "actos satánicos" reverenciando a los cerros donde mora Satanás, y por supuesto algunos adjetivos peyorativos más, por haber soplado las primeras *huatias* a los *Apus*, el docente les dijo que para justificar ese mal proceder debían de pedir perdón a Dios, por lo que les hizo gritar todos, - ¡Viva Jehová… a su nombre gloria!

Esta forma de "educar" es muy común en las comunidades originarias donde personas criterio agreden con mucha facilidad a los niños y les niegan su cultura, los aniquilan no sólo en sus espacios espirituales sino también en sus manifestaciones ancestrales, esta forma de "intervenir" en las aulas está oficialmente dirigida desde el Diseño Curricular Nacional (DCN) este aspecto analizaremos en el siguiente punto.

No es que los que están en las comunidades indígenas no reconozcan a Jesucristo, ellos lo acogen lo cuidan le ponen la misma ropa que el de ellos y aun así muchos cristianos les dicen que no conocen a Dios pero a la vez afirman que "nosotros" los indígenas crucificamos a su Dios: Es común escuchar en los indígenas al respecto lo siguiente: "*Manan nuqaykuchu chakatarayku kay taytachataqa, hina chakatasqatañan apamuwanku*" Nosotros no hemos crucificado a este Dios, ya nos lo trajeron crucificado".

5. LA RELIGIOSIDAD EN EL MUNDO OCCIDENTAL IMPUESTA EN LAS ESCUELAS DESDE EL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL (DCN)

Una forma clara de asimilación que ejerce la escuela es desde el DCN en el área de religión, este documento no considera una posibilidad de que los niños puedan tener espacios para reflexionar o para practicar su religión andina o de otras confesiones, el DCN tiene una sola mirada, la mirada judeo cristiana católica no hay espacio para otras confesiones religiosas y utilizan el miedo para reprimir cualquier otro tipo de manifestación religiosa como manifiesta Rudolf Otto.

Hasta el siglo XX, la perspectiva dominante sobre el origen de la experiencia religiosa la sitúa en el sentimiento de espanto o miedo ante lo desconocido o aquello que escapa a una explicación racional.

Esta forma de práctica se ve sutilmente reflejada en el DCN que induce a la práctica monoreligiosa del cristianismo con preferencia del catolicismo. Echemos una mirada a este documento. Los lineamientos generales del DCN en el área de religión aparentemente aparecen tolerantes:

> La Educación Religiosa aporta a los estudiantes elementos para continuar formando su propia conciencia moral, fundamentando su fe sobre la Revelación de Dios en la Historia y en las Enseñanzas del Magisterio de la Iglesia, preparándolo para la vivencia de los valores cristianos. Además, contribuye a que el estudiante se esfuerce por vivir en coherencia con los principios de su fe religiosa, viviendo y promoviendo en su entorno la vocación misionera de la Iglesia, estableciendo un diálogo alturado y respetuoso con personas que tienen principios religiosos diferentes a los suyos. Atendiendo al desarrollo psicológico, moral y espiritual de los estudiantes, se les dan las orientaciones para que de acuerdo a la capacidad de área: "Comprensión Doctrinal Cristiana", los estudiantes se inserten adecuadamente en el Plan de Salvación que Dios tiene para él o ella y orienten su propio proyecto de vida en el seguimiento de Cristo (DCN).

En algún momento da la sensación que el DCN da la posibilidad de practicar cada uno en lo que cree pero realmente no es así, la cita nos demuestra que todo está orientado a la doctrina cristiana, es más dándola como la única válida "para la formación del educando" tal como se enuncia en el DCN:

> La formación religiosa católica dentro de la estructura curricular de educación primaria cobra una importancia de primer orden en cuanto aporta un cúmulo de valores y principios éticos y culturales, válidos para los educandos necesitados de orientación y sentido para sus vidas... solamente en Cristo encontramos el fundamento de un hombre nuevo y de una humanidad renovada".

Con este enunciado sella su primacía la mirada única sobre aspectos de fe, negando sobre todo que las formas de práctica diferentes al catolicismo no son válidas, vale decir que no dan la posibilidad de que las demás culturas puedan aportar a la formación de valores y principios éticos y culturales. Esto, como lo anota Montoya, obedece a una visión etnocéntrica e incoherente, de la que afirma que: "La formación religiosa tiene como finalidad última el encuentro del educando con Dios cristiano negando otra posibilidad de confesión religiosa".

En la práctica, las formas de concepción de Dios guían y rigen el camino de los que profesan las diferentes religiones, a partir de esta mirada podríamos hacer algunos análisis como por ejemplo: cómo la religión cristiana organiza de manera vertical la relación Dios, hombre y naturaleza, esta última considerada como recurso, han contribuido a que la relación establecida sea de poder sobre el otro, dios tiene poder sobre el hombre y el hombre sobre la naturaleza de tal manera que esta forma de relación les permite agredir a su propio espacio de vida, explotando los recursos que en ella existen y tornándola cada vez más inhabitable, vale decir que no hay una relación armoniosa entre el hombre y la naturaleza. El DCN por lo tanto, seguirá siendo un documento que no considera todos los aspectos de las diferentes confesiones, pero tampoco se conoce que haya una propuesta desde una mirada más cercana a la realidad. En la intención de provocar esta discusión es que tímidamente alcanzamos una propuesta que podemos ver en el punto que continúa.

6. PROPUESTA DE MATRIZ DE CONTENIDOS DIVERSIFICADOS DE EDUCACION RELIGIOSA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
La religión como manifestación humana. • Origen de la religión • La religión como manifestación cultural • Funciones de la religión en la sociedad. Panorama de las diversas manifestaciones religiosas en el mundo. • Judíos: su historia, creencias y costumbres. • Cristianos: Católicos / Protestantes • Mormones • Testigos de Jehová musulmanes.	La religión como manifestación humana. • La religión como manifestación cultural • Funciones de la religión en la sociedad Panorama de las diversas manifestaciones religiosas en el mundo • Judios • Cristianos: Católicos/ Protestantes / Mormones / Testigos de Jehová . • musulmanes.	La religión como manifestación humana • La religión como manifestación cultural • Funciones de la religión en la sociedad Panorama de las diversas manifestaciones religiosas en el mundo. • Judios • Cristianos: Católicos/ Protestantes/ Mormones/ Testigos de Jehová . • Musulmanes	La religión como manifestación humana • La religión como manifestación cultural • Funciones de la religión en la sociedad Panorama de las diversas manifestaciones religiosas en el mundo • Judios • Cristianos: Católicos/ Protestantes/ Mormones/ Testigos de Jehová . • Musulmanes	La religión como manifestación humana • La religión como manifestación cultural • Funciones de la religión en la sociedad Panorama de las diversas manifestaciones religiosas en el mundo • Judios • Cristianos: Católicos/ Protestantes/ Mormones/ Testigos de Jehová . • Musulmanes
Panorama de las diversas manifestaciones religiosas en el Perú. • Religión en las culturas prehispánicas • Religión en la cultura incaica. • El sincretismo religioso. • Manifestaciones de la religiosidad andina en la actualidad.	Panorama de las diversas manifestacio-nes religiosas en el Perú • Religión en las culturas prehispánicas • Religión en la cultura incaica • El sincretismo religioso. • Manifestaciones de la religiosidad andina en la actualidad.	Panorama de las diversas manifestaciones religiosas en el Perú. • Religión en las culturas prehispánicas. • Religión en la cultura incaica. • El sincretismo religioso • Manifestaciones de la religiosidad andina en la actualidad.	Panorama de las diversas manifestaciones religiosas en el Perú. • Religión en las culturas prehispánicas • Religión en la cultura incaica • El sincretismo religioso. • Manifestaciones de la religiosidad andina en la actualidad.	Panorama de las diversas manifestaciones religiosas en el Perú. • Religión en las culturas prehispánicas. • Religión en la cultura incaica • El sincretismo religioso. • Manifestaciones de la religiosidad andina en la actualidad.
La vida propia como proyecto a desarrollar Valoración de su ser racional y espiritual. Reconocimiento de las cualidades y potencialidades de la persona. Valoración del trabajo como forma de realización humana.	Cuidado y defensa de toda forma de vida. Defensa de la dignidad y los derechos de toda persona. Esfuerzo por vivir en coherencia con principios religiosos propios.	Confrontación de la vida personal con los principios religiosos propios Examen de las relaciones personales con los demás	Valoración de la pertenencia a una comunidad religiosa Esfuerzo por vivir en coherencia con los principios religiosos propios	Contraste entre las ideologías de las diferentes religiones Respeto y tolerancia con las personas que tienen otras maneras de pensar y actuar Establecimiento de dialogo alturado y respetuoso con personas que tienen principios religiosos distintos al propio Elaboración y cumplimiento del proyecto de vida Participación libre en dar a conocer principios de la fe religiosa
Descubrimiento de los valores personales que hay en su persona y en la de sus compañeros de diferentes principios religiosos. Desarrollo de relaciones democráticas basadas en el dialogo y el respeto a la persona. Desarrollo de relaciones armónicas en la familia amigos e IE.	Reconocimiento de las cualidades y debilidades que hay en las personas de diferentes principios religiosos Superación de los aspectos débiles Respeto y cuidado a toda forma de vida de su entorno Valoración de las diferencias entre las personas.	Defensa de los derechos humanos Denuncia de toda forma de marginación y excusión en la sociedad Aceptación de las responsabilidades en la comunidad religiosa a la que pertenece. Elaboración de una escala de valores de acuerdo a sus principios religiosos.	Desarrollo de relaciones de solidaridad frente a las necesidades de su entorno Denuncia de toda forma de injusticia utilizando diversos lenguajes: afiches periódicos murales, dibujos, mensajes radiales etc.	Propuestas de normas para facilitar la comprensión y la tolerancia en su entorno Trabajo en pro de la justicia y la solidaridad en su entorno Compromiso para promover la vida con dignidad humana en su entorno.

Cualquier intento por reconocer las diferentes racionalidades y sobre todo por respetarlas, es un buen intento por mejorar la interacción entre el hombre y el runa que cada una cuenta con diferentes matices de ver la realidad, es en esta intención que el espacio de educación religiosa se torna importante debido a que la espiritualidad esta presente en todo momento en la vida de los runas no sólo como discurso sino como práctica negarles esa forma de concepción o cambiarla por otras formas de manifestación ajenas a la suya es atentar contra el derecho a la diferencia que nos asiste. En la petición de Avendaño se hace necesario decir: "Si no nos permitieron ser lo que fuimos, déjennos ser como somos".

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA ESCRITA

Avendaño, Angel. 1998: Cusco Crónica de una Pasión. Amauta Cusco.

Esterman, Josef. 1998: Filosofia andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona. Abya- Yala. Ecuador.

Flores, Carlos. 1997: El Tayta Quyllurit'i. IPA. Cusco.

Garcilaso de la Vega, Inca. S/a: Comentarios reales de los incas tomo II Emece Editores. Buenos Aires.

Medina, Javier. 2000: Diálogo de sordos Occidente indianidad. CEBIAE. La Paz.

Valcárcel, Luis. 1964: La religión incaica Ediciones Amauta Cusco.

TESTIMONIOS:

Mariano Inquillay Pachakuti

Germán Cecenaro

Pilar Ccama Arotaypi

Electrónica: htm//www.wikipedia, la enciclopedia libre.htm (Consultado 28/10/08 – 22:15)

15. ACERCA DE LA RELIGIOSIDAD ANDINA

Sergio Morán Navarro.

Victor Laime Mantilla.

Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas



El sentimiento de amor, humildad y reverencia son los ejes fundamentales de la religiosidad andina, estos sentimientos son la base para establecer relaciones en el mundo vivo y vivificante de la cosmovisión andina. Debe entenderse que éste no es un amor idílico sino el que ama al mundo tal cual es.

A diferencia de otras religiones no está presente la reverencia, la adoración, la súplica que se establece con la divinidad, ansiando los beneficios de un milagro o una dádiva, sino más bien, serena y cotidianamente se respeta y considera a cada una de las deidades y personas del mundo en su diversidad y equivalencia.

La religiosidad andina comprende a la naturaleza como un todo del cual formamos parte y con quien, a la vez, compartimos la vida. Asume que ese todo está en movimiento permanente y que guarda un orden armónico y cíclico de complementariedad, jerarquía e interdependencia entre los seres. Reconoce al hombre como parte del todo y al todo como parte del hombre, esto se manifiesta en sus cultos, ritualizando los principios de esta unión.

El mundo andino es panteísta porque es una colectividad de "*Wakas*" (seres sagrados) pues, en determinado momento, las comunidades humanas y las comunidades de la "sallqa" (naturaleza) son también "*Wakas*", pueden hacer ritos de dación. El panteísmo andino es la alegría de vivir en comunidad, es la exaltación de las emociones, pues ellas son el estado vivencial por excelencia.

Éstos se manifiestan en:

- Cultos astronómicos: Culto a la tierra o pachamama, Culto al cerro tutelar o *Apu* /*Achachila* o *Wamani*, Culto al origen o *Paqarinas*, Culto al agua o *Yakumama* (río) / *Mamaqucha* (laguna o mar) y Culto a los ancestros o *Mallqui*.
- La Pachamama o Madre Naturaleza es la deidad femenina, sus saberes y rituales son importantes, pues ella es parte integrante de nuestra Eterna Madre Cósmica, la protección que nos brinde servirá en la práctica de la forja de una humanidad más humana, a través del acercamiento que logremos cada vez más con ella.
- Es importante señalar que en los primeros días del mes de agosto se llega a alcanzar ofrendas a la Madre Tierra, como agradecimiento y armonización con

ella, las ofrendas que se alcanzan están hechas de productos orgánicos que se encuentran en la naturaleza y se caracteriza por algún otro ingrediente para alcanzar diferentes beneficios.

- De igual manera se presentan ofrendas a los *Apus* y *Awkis*, que se realizan a través de despachos (conjunto de productos orgánicos) representativos de los Andes y por medio de los *k'intus* de coca en las que se señalan la aceptación o el rechazo de estas ofrendas; la coca sigue manteniendo en la actualidad la importancia que guardaba en épocas antiguas con todos sus ritos y secretos que no debemos de perder.
- *Pachakamaq*: es un vocablo quechua que designa dos conceptos básicos de la cultura andina: Pacha significa indistintamente mundo-universo; es decir, materia de todo lo que existe y, la misma palabra designa el tiempo, flujo perpetuo y unitario entre el pasado y el futuro. *Kamaq*, significa orden, es decir, cosmos en español. En una sola palabra, significa el proceso de ordenamiento de la materia a través del tiempo.

1. ESPACIOS SAGRADOS

- **Las** *Wakas*.- A diferencia de otras religiones, los espacios sagrados andinos no constituyen recintos cerrados –salvo excepciones como los usnos- sino espacios abiertos donde fluyen la *kallpa* (energía general) y el *kamaqin* (energía vital). Estos espacios sagrados se denominan *Waka*. La energía general o *kallpa*, es de carácter dual y se presentan bajo formas contr*Apu*estas o antagónicas, dependiendo del lugar en la que se manifiestan; por tanto, serán transmisoras y receptoras del *kawsay* (energía positiva o principio rector) o del *supay*, energía del signo contradictorio o negativa. Es necesario puntualizar que positivo o negativo, no tienen en el mundo andino, la misma connotación que en occidente. No implican un juicio de valor, sino una antinomia, un conflicto. Así la vida no es necesariamente buena y la muerte mala. Ocurre que ambas son imprescindibles para el equilibrio del universo. Las *Wakas* se ubican generalmente en lo alto de las montañas, o en accidentes geográficos de especial significación para el lugar en que se encuentran. Son espacios consagrados por la tradición y la memoria colectiva como fuentes de transmisión o recepción de la energía universal, y esta singularidad los hace sagrados y venerables.
- **Las Apachetas**.- Es una voz quechua que deriva de *apachiq*, vale decir "aliviador de carga". Se ubican a lo largo de los caminos, generalmente en las abras o lugares más altos, entre un valle y otro, y que los caminantes como signo de contacto con los *Apus* y los *awkis* llevan y ponen piedras como símbolo de vida y reenergización.
- **Los Usnus**.- Venidos en desuso en la actualidad, eran espacios cerrados donde los incas celebraban sus ritos propiciatorios. Allí se hacían los sacrificios a la pachamama y al padre sol durante los grandes *raymis*; allí se reunían los incas y su consejo para discutir las decisiones de gobierno y los acontecimientos importantes. Aún existen en Vilcashuamán, Huanucopampa y en algunas ciudadelas incas del valle de Vilcabamba.

2. CULTO Y FORMAS RITUALES

- Los *Misayuq*.- En la actualidad el culto y las formas rituales son articuladas, por los *misayuq* o sacerdotes andinos. Antiguamente se llamaban *wallawisas* y *quntiwisas* y pertenecían al círculo estrecho de la clase gobernante.
- Los *misayuq* o sacerdotes, estudiaban los infinitos modos en que la naturaleza devela sus secretos y descifra los acontecimientos pasados y futuros mediante prácticas rituales. Esta cualidad de penetrar en el tiempo se denomina *achinan*.
- Los *misayuq*, para dedicarse a su misterio, son señalados por la pachamama con signos inconfundibles. Así los jorobados, cojos de nacimiento, o quienes presentan labios leporinos, son candidatos de fuerza para iniciarse en el ritual. Ya mayores cuando sobreviven el impacto de un rayo y ostentan en el cuerpo la cicatriz de fustazo, son considerados *akllasqa* o escogido por la pacha para ejercer la dignidad de alto *misayuq*; es decir, sacerdote del más alto nivel.
- *Paqus* o Yatiris.- El nivel iniciativo corresponde al paqu o yatiri, son los *misayuq* de menor jerarquía, capaz de conducir el culto de las *Wakas* menores, de aquellas ubicadas en los cerros.
- Su poder esta circunscrito en el espacio geográfico o lugar donde se encuentra la *Waka*, los *paqus* conocen la naturaleza de la región, gentes y animales que la habitan, sus enfermedades, la herbolaria local, costumbres y fiestas; saben por ello qué régimen climático precederá el año, mediante el conteo de cabañuelas, en los nudos de la mano, a priori del día en que el *chakana* o cruz del sur –constelación madre de las constelaciones - ocupa una determinada posición en el cielo austral. Esta práctica le permite señalar, con gran exactitud el tiempo adecuado de la siembra, la clase de producto, las variaciones del clima que presidirá el año agrícola en el lugar determinado. También la aparición de plagas, endemias u otros fenómenos naturales. Siguiendo el principio de la dualidad siempre existirán dos *paqus* en el lugar uno dedicado a administrar el *kawsay* y el otro a orientar el *supay* de acuerdo a su voluntad.
- Los Pampa *Misayuq*.- La comunicación con las distintas formas de la energía que circulan en el *kay pacha*, la establece el pampa *misayuq*. Sus poderes abarcan espacios donde coexisten comunidades, pueblos, realidades geográficas diferentes.
- Los pampa *misayuq* están capacitados para dirigir, a voluntad, la *kallpa* o energía de los *pukyus* o manantiales, lagunas, cavernas o lugares de la comarca que han sido sacralizados por la tradición. Allí ofician de médicos, presidiendo la vida cotidiana de los pueblos con jerarquía superior a la del *varayuq*, alcaldes o autoridades políticas.
- Los *Kamaqwaqhi*.- Tiene categoría mayor a los pampa*misayuq*. Están capacitados, luego de una preparación de muchos años para interpretar la voz de los *Apus* y canalizar sus manifestaciones positivas y negativas. Generalmente, a este nivel utilizan el genérico de *Hanan*, “Arriba” o *Urin*, “Abajo”, para situar el campo de oposición en que se ubican los *kamaqwaqhi*, son hombres de edad avanzada y es la comunidad la que se encarga de satisfacer sus necesidades. Goza de fama y

respeto en su área de influencia y muchas veces trasciende a lugares distantes de su espacio geográfico.

- Los Altu *Misayuq*.- La cúspide de la pirámide está ocupada por los alto*misayuq*, demiurgos oficiantes del máximo nivel jerárquico.
- Son intérpretes de los *Ruwales* y su conocimiento y poder se extienden a todo el universo andino. También son dos y para diferenciarlos, se les conoce con el nombre de *Kuraq Akulliq* y *Sullk'a Akulliq*.
- Son también grandes médicos y su conocimiento de la herbolaria andina es vasto y profundo.
- Los *Hanaq Qhawaq*.- Existe otra categoría de *misayuq*, los *hanaq qhawana*, que traducido significa "el observador del cielo". Estos *misayuq* son más bien astrólogos y astrónomos, que se dedican con exclusividad, a escudriñar la posición de los astros, para determinar su nivel de influencia en el *kay pacha*. Utilizan para sus prácticas espejos de agua sostenidos en recipientes de piedra que denominan *paykiki*; es decir, el mismo o reflejo. En la superficie quieta del recipiente se dibujan noche tras noche, las constelaciones y los astros y, por su ubicación pueden determinar con exactitud el grado de influencia en el destino humano y el comportamiento de las fuerzas naturales en determinada región.
- Los Hampiqrunas.- Estos *misayuq* practican la medicina tradicional, orientando su actividad curativa a reestablecer el equilibrio orgánico de los pacientes, alterado por la ruptura de su ligazón natural y armónica con la naturaleza. Consideran la enfermedad como una ruptura de equilibrio provocado por un agente externo o por su propio organismo, que ha logrado quebrar su relación factual con la pacha. Como consecuencia de ello deviene el trauma y la enfermedad.
- Cuando los *misayuq* ofician de médicos, su tarea es restablecer el equilibrio de la persona y su relación armónica con el cosmos, mediante la práctica de determinados ritos y la administración cuidadosa de ciertas hierbas medicinales.
- Debido a la concepción de la eternidad del tiempo, los *misayuq* también aprenden a penetrar el arcano de los hechos venideros y sondear la oscuridad del pasado a voluntad. Pueden vaticinar los acontecimientos con la claridad y precisión de un oráculo.
- *Wallawisas* Y *Quntiwisas*.- En traducción libre *Wa-llawisa*, puede significar "el que domina lo oculto", puesto que la partícula *wa* significa lo que no se ve, lo que está detrás, como en *wasa*, *watuq, wañuy*, etc.
- Qon-ti-wisa puede entenderse como "El que administra el poder germinativo y caótico del sol" porque *qon* expresa catástrofe, caos. Ti = sol, y *wisa* probablemente demiurgo o sacerdote. *Qon-ti* puede traducirse por terremoto, convulsión telúrica.
- Los oficiantes de mayor rango, correspondientes a los actuales *kuraq akulliq* y *sullk'a akulliq*, en el inkario se denominaban *willaq uma*, es decir "cabeza que anuncia"; o tal vez *willka uma*, es decir "cabeza sagrada".
- Las formas rituales que utiliza el culto andino son muchas y complicadas. Unas han caído en desuso, otras han adoptado formas sincréticas, y las más, conservan

todavía los rasgos esenciales de la antigüedad, aunque siempre con un grado mayor o menor de elementos captados del ritual cristiano.

- Los *Haywakuy* o Pagos.- Entre la práctica de comunicación con la Pacha, destaca el "pago" o "pag*Apu*". En algunas regiones se conserva todavía el antiguo nombre de haywakuy para nombrar esta ceremonia, acepción masculinizada de *quy-waka*, es decir: "dar a la *Waka*". Consiste en la preparación de una ofrenda que contiene, entre muchos objetos rituales, el feto de la llama "*sullu*"; unto o grasa de animales; *k'intu* de coca; *wayrurus*, entre otros.
- Se explica esta ceremonia por el principio de la reciprocidad que está en la base de la ética andina. Es necesario dar algo que sea agradable y propicio para que el receptor retribuya la ofrenda, con una concesión o gracia de similar valor.
- *Mallkis y T'inkas*.- En la antigüedad eran objeto principal de veneración los mallkis o momias de los antepasados, conservadas mediante una técnica, hoy perdida, de embalsamamiento. Este culto ha sido reemplazado por la fiesta anual de "todos los santos" que conserva del viejo ritual la costumbre de agasajar a los muertos, con la comida y bebida que eran de su preferencia cuando compartían el *kay pacha*.

Otra forma de culto que todavía prevalece, es la *t'inka*, o aspersión ritual en homenaje a los *Apus* o *wamanis* y demás fuerzas de la Pacha. Cuando se inicia una libación o se festeja un acontecimiento, la primera ofrenda sea chicha o licor corresponderá al *Apu*, pronunciando las palabras rituales con el nombre venerado de la *Waka*.

3. RELIGIOSIDAD ANDINA DE HOY

La confluencia de las culturas quechua y española dio origen a un "cristianismo andino" en el que muchas festividades y símbolos religiosos indígenas fueron adaptados al año litúrgico cristiano. Así, la Iglesia fue "cristianizando" a las divinidades andinas, introduciéndose símbolos católicos superpuestos a las deidades, y especialmente a los lugares del culto andino. De esta manera, la Virgen María adoptó el lugar de la Pachamama o Madre Tierra, y las iglesias cristianas se erigieron sobre los lugares de culto (*Wakas*). Este es, pues, el origen de las multitudinarias peregrinaciones hasta la cima de los cerros o nevados (*Apus*) donde se encuentran los santuarios que concitan el fervor de miles y miles de fieles quechuas y mestizos.

Tal como manifiesta Rodrigo Montoya:

> "Más allá de los puntos de cercanía y aparente unidad, las religiones son espacios diferentes, mundos a los cuales se llega con fines distintos: los quechuas de los Andes peruanos, ecuatorianos y bolivianos, por ejemplo, se dirigen a sus Dioses Montaña y la Madre Tierra, para pedirles que llueva lo suficiente para que haya un buen año agrícola y ganadero; a la Virgen Del Carmen, por ejemplo, para rogarle que permitan el ingreso de sus hijos a una Universidad, y al Dios de los Mormones o de los testigos de Jehová, para que el negocio de la pequeña tienda dé más ganancias. Las personas que viven en distintos espacios de la multiculturalidad de un país escogen sus Dioses en función de lo que quieren de ellos y sus opciones religiosas dejan de ser exclusivas gracias a la fuerza de las circunstancias".



Área
Educación Física





Índice

pag. 170

16 La Interculturalidad y la Educación Física en la Escuela Rural Andina

Grimaldo Rengifo Vásquez



16. LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA RURAL ANDINA.

"ADIESTRAR EL CUERPO PARA VENCER A LA NATURALEZA O ACOMPAÑARLO PARA DIALOGAR CON ELLA". NOTAS.

Grimaldo Rengifo Vásquez

Pratec, Lima, Noviembre 2008.

1. INTRODUCCIÓN



Cada niño, dondequiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un "amigo de la ciencia" (UNESCO, 1996: 97).



La cita corresponde al texto de la UNESCO: "La educación encierra un tesoro", que una comisión presidida por el ex Primer Ministro francés Jacques Delors, elaboró a finales del siglo XX, tuvo dos efectos en la enseñanza de la educación física en las escuelas del sistema educativo peruano: la arrinconó a un segundo plano, y la refirió al escenario deportivo.

Para que un niño o niña, estudiante del sistema educativo peruano, promueva del segundo grado de la educación básica al grado inmediato superior, requiere como condición necesaria haber aprobado dos materias del currículo: comunicación integral, y lógico-matemático. Esta condición empezó a tener vigencia como norma en el sistema a finales del siglo XX de modo que aún si – los actuales 675 mil estudiantes- aprobaran las demás áreas y no en éstas, repiten el grado.

Ambas materias están relacionadas con el desarrollo de operaciones mentales asociadas a la capacidad de abstraer, es decir de separar mentalmente aquello que en la realidad se halla unido. En otras palabras, un niño o niña de 7 u 8 años no requiere como condición básica para promover de un grado inferior a otro superior mostrar habilidades corporales asociadas a la educación física; esto puede esperar, lo que no puede esperar es el desarrollo de las habilidades intelectuales.

Lo corporal y el desarrollo del movimiento asociado a éste (la educación física) tienen su lugar, si así viene al caso, en el par de horas a la semana que el currículo le asigna, o ser realizado, de modo independiente por el niño o niña, en las horas del recreo escolar o los fines de semana cuando corretea en su casa o en el parque de la esquina.

El aula desde finales del siglo XX está pensada como el escenario para ser amigo de la ciencia, y como se sabe, ésta solicita más el desarrollo de mentes a lo Einstein que cuerpos a lo Bolt, ese jamaiquino que este año nos deslumbró en Beijing llegando sonriente y primero a la meta de los 100 metros planos con la marca de 9.69 segundos y 42 pasos. De este modo, el mentado fin educativo que subraya la educación armónica del cuerpo y de la mente pasó a ser un discurso sin contenido significativo en el sistema .



Observando el contenido de lo que se enseña y practica en las pocas horas dedicadas a lo que se llama "educación física" se ve en ésta una orientación inclinada hacia la aplicación de técnicas que privilegian el desenvolvimiento de destrezas corporales asociadas al desarrollo adecuado de los deportes y menos con habilidades y evoluciones del cuerpo vinculados al trabajo: agricultura, construcción, y artesanías. Existe un divorcio en la llamada "educación física" producto de la segmentación de la realidad del movimiento corporal humano entre aquellas acciones de orden físico-biológico orientadas hacia la práctica de los deportes y el juego, y las que demanda el movimiento corporal asociado a la realización de lo que se conoce como trabajo.

De este modo el movimiento del cuerpo que realiza un niño o niña cuando realiza tareas chacareras o de pesca, sea en los Andes o en la Amazonía, queda fuera del marco de la educación física escolar, a pesar de lo bien sintonizado que se hallan sus movimientos corporales con la regeneración de la naturaleza en la que anida. Cuerpo, mente y realidad externa se coordinan y conjugan sincrónicamente cuando niños y niñas en los Andes aran y siembran papas, tan igual como cuando niños y niñas amazónicas realizan labores de caza y pesca. En estas actividades cuerpo y naturaleza parecen moverse enlazados en la ejecución de una danza ritual de carácter agrario en un caso, y de sello bosquesino en el otro.

Estas actividades han quedado fuera del currículo de la educación física en las escuelas de las áreas rurales andinas y amazónicas, reservándose más bien como responsabilidad la instrucción de aquellos movimientos que el ser humano ejecuta cuando practica lo que se llama disciplinas deportivas dentro del marco de una educación formal de corte urbano. Al derivar la enseñanza de la educación física más a la práctica deportiva resaltó, según la especialidad, el desarrollo y adiestramiento de ciertos movimientos corporales y por tanto de determinado crecimiento muscular en detrimento del movimiento armónico del conjunto del cuerpo. La deportología surgió, en este contexto, como disciplina técnica dirigida a explorar las potencialidades del crecimiento corporal de aquella parte o sistema asociado al ejercicio de una cierta disciplina o especialización deportiva, pues no es lo mismo el ejercicio corporal asignado a la natación que la de salto triple o de la del tenis. Los cuerpos de los atletas denuncian la disciplina a que son sometidos .

Parecería que el concepto detrás de todo este esfuerzo es la de promover una mente triunfante capaz de doblegar a la naturaleza propia a la que hay que forzar al límite de sus posibilidades, y contra la naturaleza externa a la que hay que conquistar y vencer. La racionalidad ya no es la del juego –si en este caso se puede hablar de racionalidad- sino del cálculo premeditado. En ésta el cuerpo se transforma en un medio para lograr el fin que no es otro que triunfar sobre el oponente. La competencia, la velocidad y la ideología de la eficiencia se convierten en los motores y valores que guían la educación del cuerpo. La tensión y el control de la atención devienen en temas prioritarios antes que el disfrute placentero de jugar por el gusto de jugar. Como indica Duer:

Los tiempos en que las metas principales de practicar un deporte eran divertirse, hacer amigos y, en el mejor de los casos, ganar luego de haber competido sanamente, se ven cada vez más lejanos (Duer,W. 2008:44).

Un cuerpo relajado es signo de descuido. La norma es un cuerpo disciplinado capaz de obedecer las reglas de una estrategia impuesta por la naturaleza competitiva de la actividad y que una burocracia deportiva debe hacer cumplir maquinalmente.

Con el advenimiento o más bien con el sometimiento en el siglo XX de las disciplinas deportivas a los intereses de los conglomerados económicos y de las grandes firmas, el deporte quedó encerrado en los límites de la competencia económica y financiera de las corporaciones y el cuerpo del deportista devino en una mercancía. Con ello, el club deportivo mudó en fábrica.

Lo que la fábrica había hecho con el cuerpo desde sus inicios en el siglo XIX, se repitió en la segunda mitad del siglo XX en el seno de los clubes deportivos, que contaron para ello con el apoyo y asesoría de empresas de todo tipo, en particular de los medios masivos de comunicación. El cuerpo devino en un factor de producción deportivo, volviéndose, en aquello que Chaplin denunció en la película “Los Tiempos Modernos”, es decir en una extensión de la máquina, un cuerpo que funciona mejor cuanto más eficiente es en el uso repetitivo y agobiante de ciertos movimientos musculares. De esta manera el cuerpo empezó a conocer una enfermedad que no sucedía cuando jugaba: el estrés, una manera en que la naturaleza humana se expresa, defiende o escapa cuando es subyugada .

La economía decretó en el siglo XIX, cuando ya se hablaba de la naturaleza como objeto, que el cuerpo humano es un factor de producción más al lado de la máquina y de las materias primas. Marx lo bautizó como la principal “fuerza productiva”, y productor de plusvalía (Marx, C. 1973: 201). Siguiendo este guión, algunos deportistas de éxito optaron o los conminaron a recorrer el camino de ser un bien transable en el mercado de valores. Para su realización como tal se integraron en una cadena del negocio que va desde del hincha que no perdona, hasta las agencias de publicidad pasando por las compañías constructoras, y se hicieron un lugar en el portafolio de empresas o de corredores deportivos que empezaron a negociar con su autorización un sitio y un precio en el “mercado del deporte”. Esta “profesionalización” implicó además su consentimiento para que grandes firmas se apoderaran de una fracción de dinero producto de las transacciones realizadas al tiempo que asumió códigos de conducta deportiva impuestos por los clubes. Otros, en

cambio, fundaron sus propias empresas teniendo como emblema su propio cuerpo y figura. Como reitera Duer:

La cantidad de dinero –entre publicidad, ventas de boletería, derechos de trasmisión televisiva y contratos- que hay alrededor de pelotas que ruedan, señores que corren a toda velocidad o niñas que hacen maravillas sobre un trapecio es cada vez más grande. Los recientes Juegos Olímpicos son una muestra cabal de esta realidad: según estudios privados, se estima que el total invertido por las empresas en el evento alcanzó tres mil millones de dólares, de los cuales 900 millones quedarían para las arcas chinas, el país organizador. Todo esto sin contar otras fuentes de ingresos, como las ventas de tickets o derechos de televisión..El deporte como industria crece y crece. La consultora PriceWaterhouse Coopers señala que el gasto vinculado a grandes eventos deportivos aumentará en un 37% hasta 2012, momento en que se moverán, a nivel global, nada menos que 141 mil millones al año (Duer, ibid: 44-46).

La educación física, en este contexto, salió de todo ambiente de armonía y sensatez, si pensamos strictu sensu lo que teóricamente dicen que es: desarrollo armónico del cuerpo como unidad psico-biológica, y con todo lo que está sucediendo se ha convertido, al parecer, en una tuerca más de un negocio colosal manejado por transnacionales de toda laya. Los uniformes de los deportistas, desde ese entonces, han dejado de ser emblemas con historias populares para convertirse en una extensión de los avisos luminosos que la propaganda comercial disemina en las ciudades.

Con este modo de entender lo físico, y la educación física, el cuidado del cuerpo ha migrado de la esfera de la responsabilidad de la persona, la familia y la comunidad para ubicar su eje primero en la escuela y luego en un vasto plantel constituido por masajistas, recogebolas, profesores, nutricionistas, médicos, kinesiólogos, y una burocracia deportiva, para citar sólo alguno de ellos, que se han irrogado el papel de celadores del cuerpo y del buen espectáculo que éste debe rendir y brindar.

Lo tremendo del ejercicio de este “poder elegante” (Gronemeyer, M. 1996:8) es que la persona-deportista consiente que su cuerpo sea manejado por estas burocracias porque aspira al modelo de vida que brindan los clubes de las ligas “premiere”, despojándose de toda autonomía sobre su “soma”. De esta manera el monopolio de las empresas sobre el cuerpo pasa por bueno y deseable. Cuando un deportista se lesiona es el médico, en coordinación con el empresario, quién decide cuándo y cómo retorna a la lid y no precisamente él, ella o la familia.

Junto con la desaparición del estado-nación, en plena ola globalizadora, las empresas deportivas se transnacionalizaron, fundaron federaciones internacionales con filiales nacionales y leyes que poco o nada tienen que ver con las normas locales pues no existe autoridad nacional alguna que tenga ingerencia sobre ellas. Para éstas lo que rige son las leyes del mercado y el poder, un poder que hizo primero del cuerpo una máquina y luego una mercancía negociable en el mundo de las finanzas.

2. LA CONCEPCIÓN DEL CUERPO COMO MÁQUINA.

La concepción del mundo como máquina surgiendo del estudio de los astros invadió pronto la de cada uno de los seres vivos, y en particular la del humano. Considerado en el Medioevo como creación divina, el cuerpo no podía ser asociado a una realidad mecánica pues la imagen y semejanza con Dios que el cristianismo difundía lo convertía en un ser que tenía tanto de divino como de natural. Intervenir en éste sin que ello sea apreciado como trasgresión a los estatutos divinos era un despropósito. Pero cuando las concepciones del mundo cambiaron y Dios mudó de domicilio, el cuerpo dejó de ser albergue sacro y se convirtió en un objeto parecido a cualquier mecanismo conocido y sobre el cuál se podía intervenir pues lo que regulaba el movimiento de la materia eran relaciones de causa y efecto, y no causas divinas.

La idea del cuerpo como mecanismo se obró, entre otros aspectos, por el descubrimiento de las funciones de ciertos órganos del cuerpo y su asociación inevitable con los aparatos existentes inventados hasta ese momento por el hombre. Asociar el corazón a una bomba, llevó a reconocer que su funcionamiento opera de modo análogo al de una máquina. Esto condujo a Hobbes (1588-1679), en El Leviatán, a decir: "Qué es el corazón, sino un resorte; y los nervios qué son, sino diversas fibras, y las articulaciones, sino varias ruedas que dan movimiento al cuerpo entero" (Hobbes, 1993:3). Estas afirmaciones cobraron estatuto de verdad con el imperio de la ciencia mecanicista en la modernidad.

Desde ese entonces y hasta ahora el cuerpo humano es un conjunto de aparatos y sistemas que los alumnos deben memorizar antes que comprender, y que a fuerza de repetirlo se adhieren en las capas más profundas del entendimiento humano hasta que empiezan a teñir el lenguaje cotidiano del hombre letrado convirtiendo la metáfora del mundo como máquina en algo cierto, veraz y reproducible en cada uno de los seres que lo habitan. Como dice Gronemeyer quién precisa bien la relación de la máquina con lo que se le exige al deportista:

El nuevo catálogo de virtudes está dictado por las leyes operativas de la máquina, ejemplificada por la más prefecta de las máquinas, el reloj: disciplina, precisión, orden, diligencia, limpieza, resistencia y puntualidad (Gronemeyer, ibid: 14).

3. LA COLONIZACIÓN DEL CUERPO POR LA MENTE.

El otorgamiento de la primacía de la mente sobre el cuerpo parece ser antigua. Si la idea es la que funda la realidad y siendo la idea una expresión de la mente, la materia y con ella la naturaleza vienen a ser una expresión de una voluntad externa y superior a ésta. La división cartesiana entre res cogitans y res extensa, y su aforismo conocido: "pienso luego existo", ratificó lo que desde antiguo se sabía: la preeminencia de lo mental sobre lo corporal. El pensamiento radica en la mente mientras la naturaleza en el cuerpo. Con la desvalorización del cuerpo éste devino en objeto a ser conocido, explorado, autopsiado, y manejado por un sujeto cognoscente. Se profundizó así la división entre mente y cuerpo, entre idea y naturaleza.

El cuerpo ya transformado en un sistema mecánico no le quedó más que obedecer los mandatos de la mente. El cuerpo "sintiente" que en su contacto con la naturaleza "conocía", pasó a ser sierva del cerebro cuando el moderno dictaminó que su papel no era otro que el de transmitir las sensaciones al cerebro en el proceso de conocimiento racional del mundo.

La idea de propiedad del cuerpo fue el paso segundo. Primero el cuerpo a merced de la voluntad del individuo, y luego la relación de pertenencia. El sujeto decide lo que debe y puede hacer con su cuerpo, la jurisdicción sobre éste le corresponde. Si mi cuerpo me pertenece puedo hacer con él lo que se me antoje, entre otros: disciplinarlo, y eventualmente venderlo, lo que se hace una realidad moralmente aceptable cuando se introduce las nociones de fuerza de trabajo y mercancía en el contexto del desarrollo del capitalismo.

La asociación con la máquina ha servido así para la intromisión en éste de la biología y de la economía. Cuando el cuerpo es una mercancía la educación física está para mantenerla en condiciones operativas, es decir sano, pues la retribución laboral que recibe se halla directamente relacionada con el desarrollo hábil de las tareas que la fábrica o el club deportivo le asignan.

4. EL PAPEL DE LA ESCUELA

Una de las funciones primeras de la escuela en la modernidad ha sido la preparación de la mano de obra fabril. La fábrica exige orden, puntualidad, y particularmente el dominio de las pasiones a favor de una relación con las cosas en la que predomina una actitud racional. La fábrica no da tiempo, ni siquiera cuando se hacen instrumentos musicales, a un despliegue de las emociones; el proceso productivo de un objeto ordena y exige una secuencia de actividades que la mente debe fijar para producir un objeto particular. La escuela debe preparar al estudiante en este dominio de su cuerpo. Como dice Jeremy Rifkin: "Se supone que el aula de clase es un área de entrenamiento para el "hábito de la industria", en donde los niños a la edad más temprana posible, son habituados, para no decir naturalizados, al trabajo y a la fatiga" (Rifkin, 1989:106. Cit. En Gronemeyer, ob.cit: 15).

El cuerpo gradualmente va forjándose, en esta dinámica, de un conjunto de movimientos precisos que la mente le ordena realizar, de modo que empieza a reproducir primero con torpeza, y luego con soltura los movimientos que el proceso fabril le obliga a ejecutar durante las horas que dura el trabajo. La reiteración del proceso garantiza el uso eficiente de la fuerza de trabajo y lo que fue en un momento fatiga se vuelca en costumbre, en algo interiorizado como necesario y útil.

La escuela moderna está pensada a imagen y semejanza de la fábrica. Este no sólo es un tema de arquitectura, de construir escuelas similares a los angares, sino que la pauta pedagógica en cada momento de la vida escolar se organiza bajo la misión de lo que Foucault llama "ortopedia social" en su libro Vigilar y Castigar, lo que se aplica reiteradamente hasta lograr un cuerpo domesticado y una mente que ocupa el lugar del vigilante estableciéndose con el cuerpo una relación de colonización y dominio .

El rito central de la escuela, en este proceso de sobredimensionar la razón y las funciones mentales sobre las corporales, es la abstracción. Para eso materias como el lenguaje y las matemáticas que exigen una cuota importante de separar aquello que está junto en la realidad son enfatizadas. El resultado es el subdesarrollo interior de lo humano pero no la armonía de cuerpo y mente.

Sin embargo el sojuzgamiento del cuerpo por la mente cruza otras áreas de la enseñanza como la geografía, la biología, y la misma educación física, de modo que el juego y la distracción dejan de ser esparcimiento para volverse competencia entre hombre y naturaleza sea ésta la propia como la externa. La capacitación docente que el Estado y otras instituciones o institutos realizan para mejorar la calidad educativa reproduce este esquema que luego será multiplicado por el docente en el aula con niños y niñas.

5. UNA HISTORIA PERSONAL

Lo que quiero contar ahora es una historia personal de cómo la educación física, tal como se enseña en la actualidad en el sistema educativo opera como un mecanismo de olvido y negación de la tradición.

Aprendí en nadar en el río Huallaga pues soy de la denominada Selva Alta y el pueblo donde nací, Tocache, queda a orillas de este gran tributario del Amazonas. Como muchos niños y niñas de la Amazonía aprendemos a nadar entre amigos y con la ayuda o mas bien sostén de un pedazo de madera que oficia de flotador, en este caso de un trozo de aproximadamente un metro de una madera que se conoce como “palo de balsa”. Niños de 5, 6 o 7 años ya nadan, y que yo recuerde lo hice también por esa edad. Se aprende en las orillas de riachuelos, cochas, y ríos mayores, sea como parte del juego vespertino, el baño o baños diarios, o en las expediciones de pesca que hacemos con nuestros padres o familiares, o en momentos de divertimiento colectivo. No hay cosa más agradable en medio del bosque y el calor que estar en el agua.

Nadando se aprende sobre el río, de sus modos de comportarse en el verano y en el invierno, sus sonidos, sus colores y olores en cada circunstancia, se aprende a respetarlo, a conocer nuestros límites, a saber donde y en qué circunstancias podemos nadar y cuando no. Los abuelos nos cuentan historias de las deidades del agua que te introducen a una relación ética y de persona a persona con ésta. Estar en las tareas de la pesca te enseña también a conocer los momentos en que se realiza, la variedad de especies de peces que existe, aquellas que se consumen cotidianamente y las que sólo en ciertas circunstancias.

Lo particular de nadar en el río o en la cocha es la forma en que el cuerpo lo hace, sea para refrescarse, para jugar, o para pescar. El cuerpo del que nada, en general se halla muy sintonizado con la labor de la pesca; para esta actividad la cabeza del que nada usualmente sobresale en el espejo del agua, se está casi en una posición vertical, medio parado y muy pocas veces a ras del río. Y esto es así porque el pescador tiene que observar el paisaje del río para ubicar a las embarcaciones que navegan en éste, para conocer la posición de los compañeros, observar los movimientos de los peces a la hora de la pesca, y en el invierno

para esquivar a los árboles y todo tipo de las llamadas “palizadas” que el río acarrea en ésta época del año.

La respiración del que nada es parecida a lo que sucede en tierra firme: se inspira por la nariz y se expira por la boca. El estilo del movimiento del cuerpo es similar al denominado estilo “libre” o crawl que enseña la educación física, es decir se realizan brazadas y movimientos de empuje del cuerpo con manos y piernas, con la particularidad de que no funcionan flexionados sino algo horquillados. Se avanza impulsado como a saltos por ciertas flexiones rápidas e impulsos de una de las piernas, a patadas, y no del movimiento sincronizado de las piernas y pies extendidos como en el estilo “libre”. No existe el estilo “pecho” o braza como tal, más que cuando se nada en ciertos tramos y se desea mantener el silencio en lugares específicos de una cocha o río, este estilo “braza” o de perrito es practicado en general por las mujeres. El estilo “mariposa” casi nunca, y el de “espaldas” sólo en ciertas ocasiones cuando lo amerita la labor de la pesca, o cuando hay que jalar la atarraya, el bote o la balsa.

Estuve en la selva hasta los 13 años, la mitad de los cuales las pasé ya en Tingo María. Luego migré por razones de estudio a Huánuco, donde estudié la secundaria desde el 3er año hasta el 5to y lo hice en la GUE Leoncio Prado. Como procedía de la selva, en la primera semana de clases y a la hora de la educación física, el profesor, sabiendo que mi apellido tenía un origen amazónico, ni me preguntó si sabía nadar, entendía que todos los selváticos lo sabíamos y acto seguido me puso en la selección de natación de la clase y me invitó a las prácticas de natación. Esta Gran Unidad contaba con una piscina oficial, escenario que conocía por primera vez. El profesor me hizo nadar junto con el equipo y para su desagrado, decepción y horror llegué último en la competencia. Para él: “no sabía nadar”, aunque me consolaba diciendo que tenía cierto perfil –una suerte de materia “bruta”- que consideraba promisorio si es que empezaba a practicar “de verdad” la natación.

Allí conocí lo que era un profesor formado en una Escuela Normal y para esta especialidad, antes y en mi escuela de pueblo, los docentes que enseñaban educación física eran aquellos que no tenían más horas de clases y a quienes les gustaba el futbol y que completaban sus horas enseñando educación física, o sino algún oficial, retirado o en actividad, del ejército o de la policía que hacía sus servicios por la región, pero no así quienes habían aprendido el oficio, digamos, de modo serio y especializado. Ahora, por primera vez tenía ante mí a un profesor de educación física. Empezó, por razones climáticas (Huanuco es fresco: 24°), enseñándome lo que era el “calentamiento del cuerpo”, ejercicios para poner el cuerpo en condiciones de evitar calambres a la hora de introducirme al agua fría de la piscina, cosa que en la selva no era necesario por el calor reinante. Huanuco está como a 1,893 msnm, mientras Tingo María a 690 msnm. Luego me enseño otras cosas de la disciplina y algo extraño: el modo de respiración, se inspiraba por la boca y espiraba por la nariz, y ya en la piscina los movimientos del cuerpo a realizar de acuerdo al estilo a aprender.

Bueno…como estudiante obediente empecé a aprender a nadar “de verdad”. Entendí que el cuerpo no debería hacer en lo posible un elemento de freno y barrera a su deslizamiento raudo dentro del agua, de modo que la posición adecuada era la ventral, lo más horizontal posible, casi rozando la superficie del agua, evitando sacar la cabeza más que la parte de

la cara para respirar para lo cual sólo era necesario hacer una labor de torción del cuello. Para evitar salirse del riel o canal la guía era la señalización pintada en el piso de la piscina de modo que no era necesario por motivo alguno sacar la cabeza sino abrir los ojos dentro del agua y observar las rayas pintadas que separaban un carril de otro. Se trataba además que batir los pies alternativamente con los dedos estirados sin flexionar las piernas en un movimiento oscilante de las caderas de arriba hacia abajo, al tiempo de evitar también la flexión aguda de los brazos al momento en que uno de ellos entrara al agua mientas el otro avanza abajo en sentido contrario. Si en el río se avanzaba casi como "saltando" colocando el peso del empuje en las patadas, aquí la fuerza mayor en la propulsión debería recaer en la parte superior de la espalda y los brazos. El objetivo del proceso era a toda costa mejorar la velocidad del desplazamiento y así tener la posibilidad de obtener records deportivos cada vez más cercanos al promedio regional o nacional.

Me di cuenta, mucho después, que aprender la técnica requería una buena dosis de mentalización y cierta voluntad de "ser alguien" es decir tener una autoestima bien alta. Lo que en el río se aprendía de modo sensitivo y emotivo en una relación de diálogo con sus corrientes y los amigos, ahora el aprendizaje tenía una cuota importante de conocimiento y reproducción mecánica del procedimiento enseñado; esto implicaba más bien una relación de distancia entre sujeto nadador y objeto agua; si antes el cuerpo era parte del río y viceversa ahora la mente organizaba los movimientos de un cuerpo que no formaba parte de la naturaleza sino alguien externo y extraño a éste. El cuerpo debería obedecer los dictados y la comprensión que la mente tenía de cómo "domar a la naturaleza". Como es conocido para los que practican esta disciplina, gradualmente y como producto de este esfuerzo el cuerpo adquiere una conformación física muy particular lo mismo que una mente que "sabe lo que quiere" y que no admite sorpresas.

En todo esto no creo que fueron suficientes las enseñanzas y la práctica de la educación física. Entiendo que es todo el sistema en su conjunto, el que colabora para lograr este fin, es decir: hacer del estudiante, en este caso de mí, alguien capaz de estar en posesión de conocimientos, virtudes, destrezas y pasiones para dominar la naturaleza. Esto es lo que creo que penetró en mi ser, y sólo entonces la transformación de mi persona que la educación física exigía pudo ser completa.

Al cabo de un año y con entrenamientos semanales me convertí en un alumno aplicado y empecé a llegar a la meta entre los primeros de la clase. Me aprobaron finalmente en esta materia, y así estuve por unos tres años, compitiendo con mis colegas para ver quién llegaba primero a la meta. Y con estos méritos y modos de entender la vida regresé a mi pueblo al finalizar mis estudios secundarios.

Mi padre, a los pocos días de llegado y en plenas vacaciones escolares y en una época de lluvias torrenciales, me llevó a las faenas matutinas de pesca en el río Huallaga. Y es que le había contado a él, a mi madre y hermanos lo bien que me había ido con el curso de educación física. Esto mi padre evaluaba a su manera. Salimos de casa a eso de las 4 de la mañana y ya a las 5 hubo que meterse al río para extraer los peces, cualquiera sea el método de pesca. Participé en faenas de pesca hasta con barbasco, pasando por métodos como el

espinel, anzuelos, la atarraya, con las manos, bolsas (jicras), redes tipo bolichera, etc. y otros no tan santos como los tiros de dinamita, etc.

En todas estas faenas había que nadar con la cabeza sobresaliente, si no corrías el riesgo de chocarte con un tronco o cualquier material que el río acarreaba y no ver los peces, y al grupo. Había que respirar profundo y lo suficiente como para bucear a ciertas profundidades donde yacían los peces, y no de a poquitos y según el ritmo de las brazadas. Como es de suponer, mi forma de nadar aprendida en la piscina del colegio no tenía nada o tenía poco que ver con las destrezas que el oficio de pescador reclamaba en esas circunstancias. Mi cuerpo se había artificializado y hecho no para dialogar con el río sino para vencerlo, y no en condiciones de solidaridad de grupo que la pesca exigía sino en competencia con los demás. Me volví un inútil para estas faenas, y un inútil tiene pocas posibilidades de vivir o sobrevivir en condiciones naturales. Me había vuelto además un individuo enfrentado a la naturaleza y a los ojos de mis colegas selváticos aparecía como un "amanerado": la modernidad había hecho carne en mi cuerpo, además de haber amenazado mi dignidad.

Mi antiguo modo de nadar había sido erosionado si no destruido y el nuevo no me servía sino para competir en un área de 25 por 50 metros y 2 de profundidad. De buen acompañante en la pesca me volví alguien extraño a la vida comunal, y pude saborear en silencio la extrañeza familiar por mi actitud a la hora de ver en mi plato la presa servida en el "timbuche" (caldo de pescado) mañanero ese día triste: apenas un par de mojarras y no la cabeza y el costillar con la que usualmente la dueña de casa premia al pescador. Esta lección jamás olvidé y es la primera vez que lo narro. El restablecimiento tomó su tiempo, pero ésa es otra historia.

6. LA DESCOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La descolonización no es un acto de provocación y estímulo de un agente que se propone, en una actitud misionera, cambiar mentalidades. La presencia de alguien externo que cuenta su trayectoria y experiencia puede ayudar en este proceso si es que existen las condiciones llamémosla subjetivas en cada uno de los participantes. Debe, a nuestro modo de ver, inquietud previa de las personas por querer encontrar respuestas a dudas, vacilaciones y cuestionamientos a la forma actual de educar interculturalmente.

La descolonización de la educación física no es un asunto de modificar técnicas, es, a nuestro modo de ver, primero una cuestión de entender el sentido de la vida en culturas diversas y con ello el papel del cuerpo y sus relaciones con la naturaleza. Un primer aspecto, en esta dirección, es poner en cuestión el modelo universal de cuerpo y de modo de vida impuesto en la modernidad por los negocios y el movimiento físico asociado a éste. Máximo Rainuzzo, socio de la consultora de posicionamiento de marcas Infobrand, dice por ejemplo algo que considero debemos reflexionar:

En un mundo donde el estar bien y conseguir la vida eterna es tan importante, vincularse con los deportes es fundamental para los negocios (Máximo Rainuzzo, en: Duer, ob.cit: 52)

La impresión que tenemos es que el prototipo de cuerpo que prevalece en la educación física es la del hombre urbano, profesional y empresario. La educación física impartida en

los gimnasios, ahora convertida en un negocio lucrativo, habla mucho de esta perspectiva. El cuerpo campesino; el cuerpo del pescador; el del montaraz, el del artesano, no están dentro de los modelos de cuerpo al que se refiere la educación física. Poco o nada sabemos del concepto de "cuerpo" si es que esto existe en las culturas amerindias. Lo intercultural no puede circunscribirse a observarlo: "a partir de los juegos u danzas tradicionales o populares de una región" como lo hace el DCN. De este modo lo "normal" es decidido por patrones externos a la vida rural indígena en la que se hallan los niños y niñas de las escuelas rurales andinas y amazónicas. La educación física actual ha invisibilizado lo diferente universalizando el modelo citadino.

La segunda cuestión a debatir es el de la racionalidad instrumental, y con ella la noción de medios y fines, que ha hecho del cuerpo un medio y no un fin en sí mismo, siendo la vida deportiva actual su expresión más acabada. Las empresas "alquilan" cuerpos, "jóvenes promesa" lo llaman, luego de un cálculo detallado de costo-ganancia, y ya se sabe lo que ocurre cuando el balance es negativo. Salirse del marco de esta racionalidad implica revisar la concepción actual de un hombre dominando tanto la naturaleza suya como la externa, y volver quien sabe a un nuevo "contrato" entre humanos y naturaleza bajo nociones de equivalencia y de armonía entre mente, cuerpo y ambiente.

Una tercera cuestión a debatir es la separación existente entre vida sería asociada al trabajo, y vida asociada al juego, como si fueran dos momentos separados de la vida. En la vida andina chacarera no existen medios ni fines, ni circunstancias serias y otras graciosas. Del denominado pukllay quechua que se traduce usualmente al castellano como juego sólo podemos decir que es un momento más intenso de relación cordial y festiva entre humanos y entre humanos y naturaleza que se realiza todo el ciclo agropecuario, pues la vida andina no separa labor de fiesta. El trabajo como concepto aparece cuando existe separación entre hombre y naturaleza, y siempre asociado a una actividad que enfrenta a un humano sacrificado que con medios técnicos transforma en su beneficio a la naturaleza. En este contexto, el cuerpo es un medio que tiene la mente para dominar a la naturaleza.

Lo que está sucediendo con el cuerpo en la vida humana moderna es lo mismo que les está ocurriendo a los cerdos, los pollos, vacunos, y semillas, es decir la manipulación más desaforada de la vida con fines de negocio. Es hora pues de pensar en el cuerpo y con ello en otra concepción de la relación con la naturaleza más cerca de una relación cordial y de simpatía que de manipulación y dominio.

Con todo lo expresado en estas páginas no quiero decir que en las escuelas rurales andinas o amazónicas se suspenda el fútbol, el básquet o la natación. Nada más lejos de lo que sostengo. Mi objetivo es explorar escenarios donde la diversidad de modos de vida y con ella la diversidad de movimientos corporales encuentre un lugar en lo que ahora conocemos como educación física. Sí solo tomamos uno de ellos como referencia, sea éste incluso el andino, podemos como docentes continuar la vieja prédica colonizadora, evitando lo que ahora es una demanda comunera: hacer de la educación un ejercicio de crianza de la diversidad cultural.

Bibliografía

Apffel Marglin, F. 1995: Bosque Sagrado. Una mirada a género y desarrollo". Centros de Aprendizaje Mutuo, y PRATEC. Lima.

MINEDU. DCN. Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nacional. 2006: Orientaciones para el Trabajo Pedagógico del Área de Educación Física. Lima.

Delors, J., 1996: "La educación o la utopía necesaria". En: UNESCO: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid, España.

Duer, Walter. 2008. "Dinero en Juego. Money in Play". En: IN Noviembre 08. Magazine de LAN. Spafax Medios y Publicidad LTDA. Santiago, Chile. Noviembre 2008.

Gronemeyer, Marianne. 1996. "Ayuda". En: Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Wolfgang Sachs, editor. PRATEC. Lima.

Hobbes, Thomas. 1996. Leviatán o la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y Civil. Fondo de Cultura Económica. México.

Marx, Carlos. 1973. El Capital. Tomo I. Editorial Cartago, Buenos Aires.

PRATEC. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Wolfgang Sachs, editor. Lima.

Rifkin, Jeremy. 1996. Time Wars (Guerras del Tiempo), Nueva York: A Touchstone Book, 1989.

Área
Educación por el Trabajo











Índice

pag. 184

17 Las Implicancias del Trabajo en la Cultura Andina y Occidental y su tratamiento en la Educaión Intercultural

Martín Castillo Collado

pag. 196

18 La Educación Para el trabajo en el Diseño Curricular Nacional: Reflexiones Sobre la Concepción del Trabajo

Edison Ferro y Richard Suárez

17. LAS IMPLICANCIAS DEL TRABAJO EN LA CULTURA ANDINA Y OCCIDENTAL Y SU TRATAMIENTO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Por Martín Castillo Collado

1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVES



Entre los conceptos que necesitamos clarificar están: educación, trabajo y desarrollo. Este trío de conceptos deben ser tratados y entendidos como una ecuación lingüística, pedagógica y cultural indisoluble, porque abordarlas de manera aislada no justifica la existencia de ninguno de ellos, está por demás decir, que ya no es posible la educación por la educación, el trabajo por el trabajo o el desarrollo por el desarrollo. Entendamos el desarrollo como el resultado del esfuerzo educativo más el abnegado trabajo.

1.1. EDUCACIÓN

Es aceptado que la educación es el proceso a través del cual se adquieren los conocimientos, se desarrollan las habilidades y destrezas y se asimilan los valores, que necesita el ser humano para el logro de su propia y plena realización. En este contexto, la sociedad asigna a la educación dos funciones básicas, que pueden ser complementarias o contr*Apu*estas, según el caso:

a. La primera función es socializante y (más) conservadora ya que se orienta a la transmisión cultural, científica y tecnológica, lo mismo que a la asimilación de los valores orientados a consolidar y mantener el bienestar social.

b. La segunda función se refiere al enriquecimiento y progreso cultural, dado que pretende lograr avances científicos y tecnológicos como la incorporación de nuevos valores, con la mira puesta en una sociedad más desarrollada, interculturalmente justa (Espinoza y otros 1996).

El cambio cualitativo de la educación, supone que no se debe repetir el esquema tradicional del proceso, en el que la escuela, colegio o centro de educación superior, forman a la persona con una visión "académica" desvinculada de la realidad, sin proporcionar las habilidades prácticas para su desempeño profesional productivo. Esto quiere decir que el proceso de enseñanza- aprendizaje se desarrolla de manera integral y no alterna con el trabajo productivo.

1.2. TRABAJO

Haciendo un recuento histórico, podemos advertir que en el mundo griego el trabajo era considerado de esclavos y era despreciado porque disminuía al hombre. No tenía valor ético, ni dignidad. Mientras que los romanos lo plantearon en términos jurídicos y consideraron al trabajo como actividad que se arrienda, compra y vende. Por su lado, los hebreos entendían el trabajo como un mal necesario y como un sacrificio para la expiación de los pecados.

Es decir, lo plantearon desde dos perspectivas, como medio para producir y medio para redimir el pecado. Además, el trabajo culmina siempre en descanso, como lo enseña la Biblia en (Gen. 2/2-3). (Enriquez. 2004).

A. La Visión Capitalista del Trabajo

En el nuevo escenario histórico industrial, John Locke planteaba que: " …el trabajo genera la riqueza y legitima la propiedad…" el trabajo tiene por finalidad la ganancia. "… además, concibe el trabajo como fuente de riqueza y no lo considera más que en un aspecto económico…sujeto a la ley de la demanda y oferta, que es la mano invisible que ordena la economía y asegura el progreso " (Enriquez. 2004: 145).

Taylor hablando del capitalismo industrial y de los principios economistas del trabajo plantea que: "El trabajador no debe pensar y solamente ejecutar, porque su 'saber' no vale y es un estorbo. Así se transforma en una pieza mecánica más de la maquinaria para producir objetos. "El trabajador debe sobre todo saber hacer, más que saber qué y por qué hacer". (Enriquez. 2004: 145). El trabajo es despojado de su calidad humana. El espacio y el tiempo de trabajo se diluyen para dar paso a la eficacia en el logro de resultados. (Calderón. 2002).

Mientras los capitalistas planteaban el trabajo como el medio de enriquecimiento, sin importar lo humano, los marxistas, empezaban a considerarlo como la actividad mediante la cual el hombre desarrolla su capacidad de creación y transformación del mundo. (En: Enriquez. 2004).

B. La Visión Moderna del Trabajo

Un cliché que aparece con la nueva etapa histórica moderna y postmoderna es: ya no hay empleo, sólo trabajo. El empleo fue una figura creada por la sociedad industrial, gran consumidora de mano de obra. Pero la actual sociedad del conocimiento no requiere gran cantidad de empleos, sino más bien de trabajadores eventuales para atender asuntos puntuales. La diferencia radica que ahora no sería necesaria la estabilidad laboral, el empleo con todas las condiciones de trabajo digno, sino que cada persona es su propia empresa que contrata con otras la realización de proyectos o la ejecución de tareas específicas por encargo, puesto que los avances en la comunicación permiten prescindir de la concentración espacial del trabajo (Calderón. 2002).

Esto quiere decir que no existe el desempleo en propiedad, sino personas formadas para el trabajo en áreas que el mercado laboral no demanda. Aquí cabe la aclaración, un mercado monopolizado por cierto sector productivo. Entonces, la solución a este problema social no está en cambiar la estructura productiva, ni el fomento de políticas de empleo, sino en transformar los contenidos y metodología del sistema educativo (Calderón. 2002).

C. La Visión Indígena del Trabajo

TRABAJO – CONOCIMIENTO – SALUD.

Para una mayor comprensión de los tres aspectos interactuantes e interdependientes, tomaré algunos datos concretos de estudios realizados en el Ande sobre producción de

cultura. Para el caso, recuperamos las ideas centrales que manejan las personas en relación al trabajo desde la perspectiva textil. Alcanzar la salud entre las/los tejedoras/es del Ande significa lograr una sincronización y armonización del cuerpo con la actividad del tejido y el contexto natural y social. Este hecho justifica que el cuerpo después de haber aprendido lo que debe y quiere, de manera satisfactoria, no se cansa ni se enferma fácilmente. Es decir, cuando una persona alcanza un estado de satisfacción y gusto en y de lo que hace, su realización es plena desde todos los puntos de vista. A esto se llama alcanzar la salud y el conocimiento en el trabajo, al mismo tiempo. Como diría Enriquez: "…el trabajo es plenitud existencial, celebración de la vida y comunión con la divinidad: la pachamama" (2004: 142).

No es común escuchar, entre los quechuas, expresiones de queja por alguna dolencia en el cuerpo. Incluso, cuando las mujeres están embarazadas siguen tejiendo, el embarazo no es una justificación para que dejen de hacerlo. Esto nos confirma que la salud se mantiene en la actividad permanente y en el desenvolvimiento pleno del cuerpo. Para los quechuas, el tejido es una actividad de por vida, las personas siguen tejiendo hasta sus últimos días, mientras sus manos sigan moviéndose: "Qué vamos a hacer, todo tiene un fin... esto que estamos haciendo junto con nosotras terminará" (Alvina Vilca. 26 07 00. En Aprendiendo con el corazón).

Para el andino, la disciplina en el trabajo no es mecánica, ni tormentosa, sino flexible como la vida misma, marcada por fiestas, celebraciones, acompañada de música y danza. El andino no mide su trabajo por horarios ni por órdenes que los jefes y patrones le impongan, sino por el ritmo de las emociones, estaciones y del tiempo cíclico que le invitan; por los momentos precisos de la labor de campo, de las fases lunares, del ganado y los cultivos que le piden; por las tradiciones y las costumbres que hay que cumplir; por el respeto a sus padres que le dejaron tempranamente responsabilidades y tareas; por la comunidad social, espiritual y natural (Enriquez. 2004).

La flojera, inacción ante los retos, es inadmisible entre los andinos, "flojo" es un apelativo que nadie quisiera ganarse. Por esto, no es frecuente ver a las personas, mucho menos tratándose de mayores, desplazarse en la vida sin hacer nada, ellas siempre están hilando o tejiendo, creando y produciendo y en cada actividad que asumen le ponen esmero y dedicación, como dicen, todo su corazón. "…para el andino, el arte de producir es "criar" y consiste en una combinación más fértil de elementos orgánicos y vivos del medio natural y del trabajo humano, dentro de su marco normativo ético-religioso." (Enríquez. 2004: 146).

Todo esto da cuenta que la salud tiene una estrecha relación con el trabajo, el cuerpo se mantiene en el trabajo y con el trabajo. Siendo así, en la cultura andino indígena no tiene sentido hablar de treguas y de jubilaciones: La gente siempre está en actividad de día y de noche, trabajando, creando todo el tiempo: "... estaría con los animales en el campo, hilando o tejiendo, porque nunca andamos así no más, así vivimos'. (Alvina Vilca. 26 07 00. En: Aprendiendo con el corazón).

D. ¿Qué Significado Tiene Para las Personas el Hecho de Vivir en el Trabajo?

Para los indígenas, el trabajo es la vida misma en esencia, su razón de ser. Él les permite alcanzar su realización plena, social, ética, cultural, educativa, espiritual y económica. Es decir, con él es posible cubrir todas las necesidades existenciales y trascendentales del hombre en comunión consigo mismo, con el conjunto social y con la naturaleza. Como dice Enriquez: "… El trabajo representa su realidad existencial misma. Al mismo tiempo la praxis del trabajo en comunidad no separa la persona de su trabajo ni de su familia" (2004).

En consonancia con esta concepción, la actividad educativa debería desarrollarse en el trabajo productivo, o al menos buscar la forma de conectarse con éste, en cuanto tiene por objeto proporcionar a las personas los conocimientos y habilidades necesarias para producir conocimientos y bienes que, al llenar necesidades básicas y complementarias, permitan su desarrollo pleno, individual y social.

En esta perspectiva, la EIB implementada de manera adecuada ayudaría a recuperar y potenciar los insumos intelectuales, naturales y espirituales indígenas en armonía con la cultura foránea, aportando al desarrollo integral de la humanidad.

1.3. DESARROLLO

El PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) percibe el desarrollo humano como un proceso integral que cubre toda la gama del potencial y habilidades humanas, en el campo económico, social y político. El crecimiento económico, el progreso social y la democracia son condiciones esenciales para el objetivo central: el desarrollo integral de cada ser humano, de sus habilidades y de su potencial. Este proceso va más allá del concepto de desarrollo como "modernización vinculada al crecimiento económico".

El crecimiento económico es una condición fundamental, aunque no la única para el desarrollo humano. Además, no todas las formas de crecimiento económico contribuyen a un desarrollo humano sostenido y equitativo. En otras palabras, comprende la movilización del máximo de habilidades entre un gran número de personas, permitiendo la generación de empleo productivo y prosperidad para todos, especialmente para los más necesitados. Otro aspecto, por lo menos de igual importancia que el crecimiento económico y una distribución equitativa de los ingresos, es la libertad en el sentido de ser capaz de tomar decisiones propias y permitir la construcción de su propio mundo. En este sentido ser libre significa poder participar en la economía de mercado en vez de servir al mercado, participar en la sociedad, en la cultura y en las decisiones públicas.

Nunca antes, la libertad, la democracia, y de alguna manera, la paz y los derechos humanos han ocupado un lugar tan destacado en la agenda de los planificadores del desarrollo. En ella la educación adquiere el carácter de una misión social, considerando que la educación contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, la democracia, la justicia, como también a la autoconfianza individual y a la conservación del medio ambiente. La educación en términos de acceso, sostenibilidad, éxito y relevancia para la vida personal, social, económica y cultural, es un pilar del desarrollo humano (Arrién et al. 1996).

2. ¿CAMBIAR PERCEPCIONES O ENTENDER LAS LÓGICAS DE LOS OTROS?

Muchas veces, cuando se trabaja desde afuera, en condición de especialistas y expertos, no se divisan con claridad los entretelones internos de las culturas y se generan problemas allí donde no los hay, con frecuencia, incoherentes y forzadas. Lo más preocupante es que la gente local suele creer firmemente que lo planteado por el extraño siempre es lo correcto o lo mejor, aunque casi siempre resulta equivocado. Esto nos hace reflexionar que es importante tener en cuenta la perspectiva cultural y la cosmovisión de las personas con quienes o por quienes vamos a trabajar, para evitar las incomprensiones y frustraciones de esfuerzos cuando se hagan intervenciones.

Con esta breve aclaración, pasamos a recuperar algunas ideas sobre qué entienden los quechuas del sur andino, por desarrollo. Los comuneros de Azángaro señalan que desarrollo significa mejorar la crianza del ganado, de las chacras y de las personas, es decir, tiene que ver o está relacionado con aspectos concretos, aquellos que les permite cubrir y asegurar, fundamentalmente, la alimentación y la salud.

Es importante entender que la satisfacción de necesidades básicas en el contexto quechua indígena pasa por mejorar las condiciones de crianza de la vida. Dicen los comuneros, si se tiene satisfecha las necesidades biológicas, estarán garantizadas todas las demás. En otras palabras, los comuneros nos están diciendo que desarrollo es la satisfacción, no solamente de un aspecto de la vida, sino de las diferentes necesidades, de manera integral. Es más, la satisfacción de necesidades en el contexto indígena obedece a criterios también muy distintos a los manejados por los entendidos de la "ciencia occidental", es decir, pasa por un filtro propio, que no tiene que ver con un orden, si no más bien con la integralidad. En este sentido, las necesidades de las poblaciones indígenas son distintas y tienen su propia complejidad de satisfacción. Por ello no se puede hablar de necesidades de forma jerarquizada, porque todas son básicas y prioritarias. Para el indígena, sería absurdo hablar de cuál o qué es primero, sabiendo que todos son imprescindibles e insustituibles. En este sentido, el concepto de complementariedad e integralidad es básico para entender el desarrollo desde lo indígena. En síntesis, podemos decir que desarrollo implica:

Munay + llamkay + yachay = Atiy = Kusi *Kawsay*

A continuación, abordaremos de forma integrada los conceptos Educación, Trabajo y Desarrollo. El mismo, nos permitirá reorientar los esfuerzos, de forma práctica y funcional para la vida.

3. ¿PUEDE LA EIB GENERAR TRABAJO Y DESARROLLO?

No podemos esperar que la educación por si sola resuelva el problema del empleo ni reducir la pobreza, pero si puede mejorar las capacidades y posibilidades de las personas para generar trabajo en condiciones deseables y les permita satisfacer, sus necesidades de desarrollo personal, cultural y económico.

La Educación Intercultural debe contribuir a este fin, procurando que la población en su conjunto mejore sus niveles de bienestar social y económico, su calidad de vida, en los

ámbitos individual y colectivo a partir de una atención prioritaria del ser humano y sus potencialidades en relación armónica y respetuosa con la naturaleza.

En el marco de la Educación Intercultural, los diferentes componentes tanto académicos, sociales, éticos, culturales, políticos, espirituales y económicos se complementan en el proceso pedagógico y social. Aunque valdría la pena, seguir reflexionando desde la perspectiva estrictamente pedagógica a la luz de las nuevas tendencias sociales.

4. EL PAPEL DE LA EIB EN EL DESARROLLO INTEGRAL

La nueva era a la que asistimos, demanda de la EIB nuevos retos, los mismos pasarían primero por construir una visión de visiones, desde el reconocimiento pleno de la persona como sujeto de derecho y cultura. Ayudando en las personas y los pueblos a identificar el horizonte integrador a partir de la realidad multicultural del país. Para ello es importante una reflexión actualizada del proceso histórico que han vivido los diferentes pueblos. Una vez lograda este propósito es posible emprender el camino hacia el desarrollo, sin menoscabar la integralidad de la naturaleza y el hombre, asumiendo la diversidad como riqueza y la equidad como soporte de cambio. Afirmada la convicción individual y social, la EIB permite la capitalización de los bienes naturales y culturales así como de las capacidades humanas para consolidar y afirmar lo sustancial de la cultura propia, en relación del otro, e iniciar la construcción de lo que en adelante llamaremos el desarrollo enriquecido e intercultural.

Es en este sentido, la EIB debe pasar a ser considerada en la agenda de los pueblos como un aspecto que ayuda encaminar el desarrollo integral. Pero qué hacemos para que los pueblos indígenas se preocupen y se movilicen por una educación pertinente y de calidad. Es un reto que queda pendiente de seguir reflexionando en los próximos años, esto en la perspectiva que desarrollo no se concibe, si no, como el mejoramiento de la crianza de la vida.

Es momento de ir construyendo programas integrales de desarrollo de los pueblos indígenas. Hacer efectivo este propósito implica que los esfuerzos deben ir orientados al fortalecimiento de las habilidades, actitudes y prácticas de los agentes de cambio, en especial, de sabios indígenas, líderes y autoridades comunales. En este proceso la formación de equipos cambio debe llevarse a cabo de forma permanente, buscando reforzar las capacidades que traen las personas, las que vienen adquiriendo, al mismo tiempo, posibilitando el aprendizaje de nuevos conocimientos, los mismos ayudarán a enriquecer sus competencias sociales y productivas para efectivizar acciones concretas.

5. DESARROLLO LOCAL Y GLOBAL

Como ya lo remarcamos, nuestra visión de desarrollo, desde la perspectiva intercultural, no significa de ninguna manera, remplazar un modo de vida por otro, una opción de vida por otra distinta, supuestamente mejor. No admitimos la idea de que los conocimientos, tecnologías indígenas, andinas y amazónicas sean desplazados y arremetidos por aquellos provenientes del exterior, sino más bien apostamos por el enriquecimiento mutuo e intercultural. Para esto la EIB contempla tres planteamientos fundamentales: 1), los conocimientos, tecnologías y artes de las diversas culturas tradicionalmente practicadas deben de ser fortalecidas, 2), una vez lograda el fortalecimiento es posible la alternancia

y enriquecimiento de las diferentes tecnologías y conocimientos, 3), finalmente, permite la generación de nuevos conocimientos y tecnologías en el marco de la interculturalidad, esto quiere decir, que el desarrollo, generalmente, va desde lo local y alcanzar al nivel global o mundial. Adviértase, no estamos diciendo que, necesariamente, sea este el camino. Puede generarse posibilidades desde arriba, integrando elementos desde abajo, de forma positiva, sin que signifique asimilación y liquidación de conocimientos, más al contrario, enriquecimiento y fortalecimiento mutuo.

La EIB, como propuesta de vanguardia está enmarcada dentro un enfoque de desarrollo divergente y armonizado interculturalmente, donde se explicitan con fuerza la capacidad de las diferentes poblaciones culturalmente diferentes en condiciones de equidad.

6. EIB DESDE Y PARA LA VIDA

Mejorar la condición de vida de las poblaciones más atormentadas, rezagadas y excluidas, es más, minimizadas e invisibilizadas, implica el cambio radical de perspectiva educativa en función al modelo de desarrollo previamente determinado. La misma debe obedecer a las prioridades y aspiraciones planteadas por la propia población en los nuevos escenarios sociales. Esto en el caso peruano quiere decir construir propuestas educativas para la realidad multicultural en equidad de condiciones, revalorando su vinculación con el medio natural, cultural, económico y social. En gran medida, el éxito de los programas de desarrollo dependerá de la integración y articulación coherente entre educación, trabajo y desarrollo. No es posible una EIB de calidad sino se articula al desarrollo integral. Esta articulación tiene la finalidad de consolidar en las personas, desde un inicio, una cultura del trabajo en y para la vida.

Esto no quiere decir que la EIB se reduce a una opción simplista de formar personas para una opción laboral, en función a la economía deshumanizada, que finalmente instrumentaliza a las personas como mano de obra barata del mercado monopolizado. El desarrollo no se limita a la cuestión meramente lucrativa. Más bien, genera en las personas estrategias cognitivas, afectivas y sociales de calidad que luego optimicen el camino a la vida productiva y el desarrollo saludable.

La EIB tiene la obligación de desarrollar en las personas una variada gama de capacidades, entre las que destacan la capacidad para el trabajo, el actuar con sensibilidad creadora, aprovechando las oportunidades de la globalización en el marco de la interculturalidad.

Entonces pasa a ser responsabilidad de la EIB encarar el futuro, de tal forma que resulte adecuada la formación de las nuevas generaciones, en los nuevos contextos, para que no queden excluidas de los avances tecnológicos, pero tampoco dejen de desarrollar sus propias tecnologías. Por ello es necesario pensar en modelos de EIB capaces de adaptarse a contextos cada vez más cambiantes desde la tradición y la diversidad.

En este sentido es vital construir programas concertados e integrales de desarrollo de los pueblos para poner a prueba la capacidad de cambio de la EIB. Es decir, necesitamos pensar retos a partir de nuestro reconocimiento y proyectarnos en el tiempo de forma autodeterminada, buscando el equilibrio entre las necesidades y las aspiraciones de los

pueblos, tomando en consideración el límite entre lo ideal y lo posible. Para esto es importante considerar los siguientes aspectos claves:

7. SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS

La EIB ofrece mayores posibilidades para la sociedad en su conjunto, porque este tipo de educación está dirigida a la formación y producción a partir de las propias fortalezas, añadiendo insumos generados por la tradición y la modernidad.

La EIB debe empezar por satisfacer las necesidades básicas de las personas, no solamente en términos de la producción económica, sino también con respecto a los aspectos formativos, pedagógicos, psicológicos, biológicos, fisiológicos, sociales y fundamentalmente, culturales.

8. ÉNFASIS EN LO QUE LA GENTE SABE

Los programas integrales de desarrollo con enfoque intercultural se edifican sobre el conocimiento endógeno y la cosmovisión particular. Esto significa que se toma como punto de partida la experiencia acumulada de los diferentes pueblos en su contexto. Las nuevas tecnologías solamente se pueden integrar si éstas son adaptadas e incorporadas de manera propositiva e intercultural. (Ooijens-Thybergin, 1994). Esto quiere decir que los estudiantes deben ser formados y habilitados en función, primero, de actividades culturales propias de su contexto, y posteriormente con la inserción de actividades nuevas según sean las necesidades y aspiraciones individuales y colectivas.

Desde esta perspectiva, la EIB propende al desarrollo de capacidades productivas locales a través de la investigación y ejecución de diferentes tipos de acciones, en especial productivas, las mismas tienen que ser priorizadas por la comunidad, tomando en cuenta sus potencialidades y sus carencias. Ya que cada lugar, sea ésta provincia, distrito y comunidad son diversos y se caracterizan por desarrollar una actividad de su particular preferencia, la misma que les identifica como tales. Esto dependiendo de las condiciones del contexto, es decir, si son andinos, amazónicos u otros. Por ejemplo, la situación andina es tan diversa en riquezas y en ella reposa el principio que determina el desarrollo de uno o varios tipos de actividades, así como de tecnologías pertinentes.

En la zona andina, los pobladores del piso más alto se dedican a la actividad del pastoreo, pero más abajo, ellos mismos realizan actividades agropecuarias. Es decir, aprovechan los diferentes pisos, según sean las características siembran papas, maíz y frutas de forma complementaria, combinando actividades de pastoreo y siembra, que no solamente enriquecen la cultura sino capitaliza la diversidad natural y cultural.

Lamentablemente, con el tiempo, muchos pobladores de éstas zonas por la imposición de nuevas formas de vida y las leyes de la oferta y demanda del mercado han sido condicionados y especializados en ciertas actividades, dejando de lado muchas de importancia para su desarrollo integral, es el caso de lugares que ahora despuntan en la producción de arte en alguno de sus estilos, aprovechando solamente algunos recursos existentes en la zona. Este proceso, es visto por muchos expertos como un gran avance que permite la inserción al mercado, mientras que nosotros lo vemos como una erosión de la cultura diversa. Este mismo fenómeno ocurre en la Amazonía y en la costa.

Para contrarrestar este tipo de fenómenos, la EIB ayuda a generar diferentes programas de desarrollo integral, a partir de las potencialidades, condiciones y prioridades de cada lugar, mejorando las capacidades locales que permitirán lograr el desarrollo integral y equilibrado de las personas en los diferentes espacios. Estos planteamientos previos, son los que deben ser considerados para implementar y ejecutar acciones que visibilicen el desarrollo participativo, integral, concertado e intercultural.

Una vez consensuados los criterios de desarrollo intracultural, el siguiente paso es la identificación y priorización de necesidades nuevas e interculturales, que de una u otra forma inciden y condicionan el desarrollo de otro tipo de conocimientos y tecnologías, las mismas que ayudarán a seguir mejorando la formación personal y productiva en los diferentes contextos. Esto tiene que ver con la adopción y utilización de nuevas tecnologías, provenientes de otras experiencias que no son necesariamente externas. Las mismas de forma complementaria deben ayudar a desarrollar, además de las actividades culturales de base, otras nuevas para seguir capitalizando de mejor forma los bienes naturales y culturales, sin que ello implique el desplazamiento de lo propio por el nuevo conocimiento.

Esto quiere decir que la EIB, no debe fosilizarse en lo local y regional solamente, o sea, en el primer eslabón, lo que tiene que hacer es encaminar a las personas a participar de la nueva era digital y cibernética, donde la tecnología de comunicaciones empieza a condicionar e integrar los proyectos de vida de los pueblos del mundo. Por lo mismo, no se debe desconocer esta situación, sino más bien explicitarla para que sea parte del tratamiento curricular. Porque la implementación de proyectos de naturaleza emergente deben ser atendidas en la medida que los lugares tengan acceso a las tecnologías y herramientas del tipo de conocimientos y ocupaciones emergentes, es decir, las propuestas tienen que ser diversificadas para cada caso. Y el uso de las tecnologías se hará de forma creativa y crítica, capitalizando en todo momento lo que traen las personas.

La EIB debe ser asumida como la opción que posibilita el desarrollo para la vida, donde toda acción se vincula necesariamente al quehacer cotidiano de las personas, porque de lo contrario resulta siendo artificial, innecesaria e intrascendente. Esto implica la realización de acciones, al menos, en cinco dimensiones:

8.1. DIMENSIÓN SOCIO POLÍTICA

Las acciones que se definan en los planes de desarrollo curricular de la EIB, debe conllevar acciones orientadas a la adquisición de un amplio concepto de intercambio y convivencia con proyección socio política, dando participación equitativa a la mujer y al hombre en la toma de decisiones.

8.2. DIMENSIÓN TÉCNICA

Una lección aprendida es no sectorizar la solución de problemas, los problemas se dan de manera integral, por lo mismo requieren de una solución creativamente integral. Esto quiere decir, que la sostenibilidad técnica tiene que ver con el soporte político, social y económico. Las posibles soluciones para los problemas actuales, según sea el contexto, deben facilitar la apropiación de técnicas y de capacidades que generen innovaciones tecnológicas que estén de acuerdo a las características de los diferentes escenarios físicos.

8.3. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

La EIB es considerada como la llave que facilita la formación de capacidades para el desarrollo humano, social, cultural y económico de los pueblos, por lo tanto debe convertirse en una acción ininterrumpida que dure toda la vida.

En este sentido, los programas integrales de desarrollo de los pueblos son un punto de partida para la acción educativa, donde la población organizada puede analizar, proponer y realizar acciones encaminadas al desarrollo dentro del marco de la educación intercultural.

8.4. DIMENSIÓN ECOBIOLÓGICA

Es vital que la EIB asuma la responsabilidad de ayudar a preservar la diversidad biológica como la cultural, que de alguna manera tienen una correspondencia, es en esta perspectiva que las actividades que se realizan dentro del proceso pedagógico y social incidan en el cuidado y aprovechamiento de las reservas naturales y culturales de manera ética, logrando un equilibrio entre las herencias naturales de las generaciones de hoy y los de las generaciones futuras.

8.5. DIMENSIÓN ECONÓMICA

No es posible la satisfacción de necesidades básicas, sino se garantizan las capacidades creativamente productivas en las personas. Por lo que es tarea fundamental de la EIB, generar espacios académicos y sociales que fortalezcan en las personas sus capacidades previas, incorporando otras y creando nuevas, según sean los retos existenciales.

En esta perspectiva, las personas, formal y críticamente vuelven a acercarse y participar de las diferentes actividades productivas que realizan en su comunidad, las mismas sirven de insumos para la incorporación e integración de contenidos y estrategias de aprendizaje de las actividades curriculares y extracurriculares, ligados a proyectos personales y sociales de acuerdo a sus intereses y el nivel de aprendizaje.

Según van avanzando de un nivel a otro, o de un ciclo a otro, las personas, paulatinamente, se van integrando a la actividad productiva local, las mismas les permitirán interactuar permanentemente con las diferentes iniciativas económicas locales en condiciones adecuadas y saludables para que su formación sea integral y pertinente a las demandas de su localidad, región, país y globalmente.

Así sucesivamente, las personas consolidan sus competencias académicas, técnicas, éticas, espirituales, sociales y productivas, cerrando así su ciclo de formación escolarizada, porque lo que sigue, en adelante, es una capacitación permanente en ejercicio de la vida.

9. LOS CINCO PILARES QUE SUSTENTA LA EIB PARA LA VIDA

9.1. DERECHOS

El enfoque de derechos significa promover en los estudiantes la toma de conciencia y el respeto a las diferentes personas y colectivos. En esta perspectiva, la EIB empieza por reconocer el derecho a la diferencia de los diferentes grupos y poblaciones, la misma que

posibilita el derecho a la autodeterminación y decisión sobre su propio destino, en función a sus proyectos y programas de vida construidos socialmente.

9.2. EQUIDAD Y DIVERSIDAD

Respetuosos de los derechos y la diversidad cultural y productiva, la EIB promueve el desarrollo endógeno de las diferentes poblaciones, en la perspectiva de capitalizar las capacidades y tecnologías propias, sin que esto dificulte la articulación con nuevas tecnologías provenientes de otros contextos de forma equitativa.

9.3. CONSERVACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE

El propósito de este enfoque es crear conciencia sobre las medidas en la gestión de desarrollo que permitan la sostenibilidad de las riquezas ambientales y la biodiversidad para las generaciones futuras. Además, educar a las personas en la generación y conservación de las riquezas naturales para adoptar conductas éticas que ayuden a utilizar tecnologías compatibles con la diversidad de las culturas.

9.4. PRODUCCIÓN Y DESARROLLO

La acción de la EIB debe ir ligado a la producción y el desarrollo natural y cultural. Esto quiere decir la EIB debe ser aplicada a la producción y desarrollo personal para el bienestar social.

9.5. PRINCIPIOS DE LA EIB PARA LA VIDA

Para garantizar la adecuada aplicación de la EIB para la vida, es necesario tener en cuenta una serie de principios tales como:

Integralidad, según el cual la EIB constituye un proceso único, integral y permanente, orientado a satisfacer las necesidades vitales, productivas, sociales y culturales de la población beneficiaria. Implica la totalidad del proceso educativo y la sucesión lógica e interrelacionada de sus fases y etapas, incluida la articulación de sus componentes y niveles.

Pragmatismo y funcionalidad, la EIB parte de los conocimientos, habilidades y valores ya adquiridos de las personas y la comunidad, teniendo como punto de referencia sus necesidades concretas y las actividades que realiza en su vida cotidiana, la misma se convierte en la base de desarrollo.

Flexibilidad, dadas las diferencias en el entorno físico, humano y socioeconómico de las actividades de los usuarios, es vital e importante realizar el estudio de las condiciones particulares de cada grupo de beneficiarios para señalar y encaminar el tipo de desarrollo correspondiente.

Participación, para que las personas involucradas, lo mismo que los grupos y comunidades, en cuanto sujetos de educación, no sólo contribuyan con su aporte a través del diálogo y aporte económico, sino que progresivamente vayan asumiendo el papel de protagonistas de su educación y desarrollo.

10. ESTRATEGIA INICIAL PARA INVOLUCRAR A LA COMUNIDAD EN LA GESTIÓN DE LA EIB Y EL DESARROLLO

El desarrollo comunal, sólo es posible en la medida que sus integrantes logren fortalecer sus capacidades interculturales que permiten mejorar las condiciones básicas de sobrevivencia de forma autogestionaria. Entonces, la efectividad de la EIB será posible constatar cuando logre de manera concreta ayudar a las personas a ser capaces de construir e implementar proyectos y programas de vida consistentes y sostenibles en el tiempo que aporten al desarrollo integral de su familia y su comunidad desde una perspectiva intercultural.

La EIB para ser sostenible tiene que estar arraigada en las comunidades, implementada con la participación activa de la comunidad, la comunidad en su conjunto son los facilitadores de procesos pedagógicos con una perspectiva de desarrollo de capacidades para la vida. Es decir, la escuela por sí sola no garantiza el despliegue humano y tecnológico sino está de mano con el aporte y respaldo de la comunidad.

Bibliografía.

Castillo C., Martín. 2005. Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua. Bolivia. La Paz. Plural editores.

Castillo C. Martín. 2006. Pallay. El arte de aprender indígena. Web: proeibAndes.org

Espinoza Vergara, M.; Ooijens, J. Tampe Birke A. 2000. Educación para el Trabajo en áreas rurales de bajos ingresos: una estrategia viable de educación no-formal. Uruguay. Montevideo: Banco Mundial.

Enriquez S., Porfirio. 2005. Cultura Andina. CARE. Puno. Editorial Altiplano. Puno

Calderón, Ómer. 2002. La Educación para el trabajo en un mundo cambiante. Bogotá. Ministerio de Educación.

Ooijens - Thybergin. 1994

18. LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL: REFLEXIONES SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO

Edison Ferro y Richard Suárez

Fundación HoPe

El artículo esta dividido en tres partes, la primera trata sobre el proceso de imposición de un modelo asimilacionista, y reduccionista como fue el colonial el segundo está referido a la concepción de trabajo y economía subsistente en el DCN y finalmente realizamos algunas aportaciones.

1. EL TRABAJO Y LA EDUCACIÓN EN LA COLONIA

Mucho de las características contemporáneas en relación al trabajo la heredamos del proceso de colonización y también de la cultura andina. Pero nos interesa rastrear cómo la educación, la religión y las artes fueron una justificación para imponer un modelo de asimilación de máxima explotación. En este contexto debe ser entendida la educación (siglos XV a XVII). Desde los inicios, la colonia tuvo un afán de ¨civilización¨, asimilación y utilización económica de la población indígena. La educación se diseña y se desarrolla para la población indígena básicamente para el manejo de oficios menores con la finalidad de servir como mano de obra barata y en muchos casos gratuita. Esta experiencia fue desarrollándose y fue difundiéndose de manera no formal: artesanos o trabajadores que adiestraban a sus ayudantes y así sucesivamente fue configurándose la asociación de artesanos, obreros, etc. cuyo papel educador en la colonia e inicios de la República jugó un papel importante, pero es importante advertir que la racionalidad de fondo era sobrevivir, lucrar y ganar posiciones en la vida social y económica en los pequeños villorrios en formación.



La inauguración del Perú como República y el sueño de proyecto nacional estuvo marcado por inventar un país moderno y desarrollado. La percepción de los indígenas era considerarlos como obstáculos. Para sur remoción había diversas tesis que buscaban su eliminación o asimilación. Los indígenas eran una carga para el ¨estado moderno¨, y en la práctica eran utilizados como ¨animales de carga¨ sin ningún peso en la vida política.

Esta situación a la postre generó diversas reflexiones y acciones: reinvindicación del indígena (Clorinda Matto, Gonzales Prada, Mariategui, Arguedas, Montoya, etc.) generando diversos debates y generando en la reforma educativa del gobierno de Velasco: una educación productiva basada en la organización de los campesinos (en comunidades ya no consideradas como indígenas) y la preparación para insertarse en la vida urbana de

las ciudades. Más adelante la educación intercultural tendrá mayor presencia y vinculación con la producción.

2. LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL DCN

El espíritu subsistente del DCN, específicamente la orientación del Área de Educación para el Trabajo está caracterizado por:

- Insertar al estudiante a una sociedad de consumo
- Asimilar a los mecanismos de producción, explotación, rentabilidad y obtención de ventajas comparativas
- Moldear en el pensamiento que todo tiene precio y es aprovechable al máximo, la felicidad pasa por ganar logrando que el otro pierda.
- Observar y cuantificar la cultura andina-amazónica para obtener provechos lucrativos. La cultura es vista como objeto comercial y como fuente de inspiración para actividades de marketing.
- Aceptar las condiciones que impone el mercado a cualquier precio
- Aceptar como normal el “yo gano, tú pierdes”, “la felicidad es lucro”, la formación de recursos humanos. El desarrollo es la capacidad de dominar a la naturaleza
- Aceptar el disciplinamiento de la mano de obra, y formar parte de una cultura de máximos beneficios y bajos costos: una nueva religión.
- Aceptar como valores supremos rentabilidad, creatividad, innovación, sinergización, resiliencia, espíritu emprendedor, etc.

La experiencia de la educación para el trabajo fomenta actitudes para considerar al ser humano simplemente como un recurso, al trabajo como una mercancía, a la empresa como un campo de batalla y a la productividad como una forma de explotación, generando con ello el autoritarismo, los malos tratos, las malas condiciones de trabajo. Y junto a ello el trabajo está naturalizado como exigencia y elemento constitutivo de la felicidad. El ocio es visto como sinónimo de improductividad y pecado.

Black y Foucault ven este fenómeno como una forma de disciplina y consiste en la totalidad de los controles totalitarios en el lugar de trabajo -- supervisión, movimientos repetitivos, ritmos de trabajo impuestos, cuotas de producción, marcar tarjeta, etc. La disciplina es lo que la fábrica, la oficina y la tienda comparten con la cárcel, la escuela y el hospital psiquiátrico.

La escuela neoclásica de la economía en relación a las comunidades sostiene su disolución, dado que los comportamientos colectivos y las identidades estáticas obstaculizan el desarrollo o funcionamiento del capitalismo. Este esquema o lógica sigue presente en muchos modelos de desarrollo de comunidades andinas y amazónicas ya que promueven desarrollo de capacidades emprendedoras, competitividad, maximización de ganancias etc. Esta ideología también es asumida por la escuela y gran parte de sus proyectos de innovación tienen esta orientación.

3. ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO.

Un primer elemento básico para el cuestionamiento de la concepción del trabajo subyacente en el DCN es asumir una postura crítica sobre su carácter instrumental y cosificadora del hombre y descentrar la relación sujeto –objeto.

Un segundo elemento es recuperar como parte de la vida, la sabiduría y experiencia del hombre andino en relación a la vida misma, ello supone replantear conceptos que se han naturalizado como: mundo-máquina, mundo-recursos naturales, mundo-explotación y restituirlos en una dimensión armónica.

Un tercer elemento está referido a la concepción del tiempo, concebido como cálculo del movimiento y patrón de medida de la rentabilidad. Debemos restituirla como parte de la experiencia del hombre y la vida misma.

Un cuarto elemento, es replantear el sentido del trabajo y otorgarle un marco cultural. El trabajo es más que una actividad productiva; está adherida a la vida, a la alegría, al agradecimiento. Para Grillo el trabajo nos indica una relación personal de cariño, no es una relación fría y racional, sino una relación cargada de afectividad y dedicación: es crianza de la vida.

Bibliografía

Black, Bob. 2008. La Abolición del Trabajo. México

Grillo, Eduardo. 1990: Sociedad y Naturaleza. Su relación con las culturas andinas y occidental moderna. Materiales de trabajo PRATEC. Lima.

Foucault M., 1975. Vigilar y castigar. Paidós. España

McMurtry, John. 2007. Mitos del Mercado global. U.S.A, Traducido por Eva Calleja y revisado por Jon García Múgica.